

Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap

Jacobs, Dirk; Rea, Andrea; Hanquinet, Laurie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65368>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie

**Vergelijking
tussen de Franse Gemeenschap
en de Vlaamse Gemeenschap**



Koning
Boudewijnstichting

Samen werken aan een betere samenleving



Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie

**Vergelijking
tussen de Franse Gemeenschap
en de Vlaamse Gemeenschap**

Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap

Deze uitgave is ook beschikbaar in het Frans onder de titel:

“Performances des élèves issus de l’immigration en Belgique selon l’étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande.”

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting
Brederodestraat, 21 te 1000 Brussel

Auteurs:

Groupe d’Etudes sur l’Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l’Exclusion (GERME)
Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles
> Dirk Jacobs, docent
> Andrea Rea, docent, directeur van GERME
> Laurie Hanquinet, aspirante FNRS

Vertaling naar het Nederlands: Christine Albers

Coördinatie voor de Koning Boudewijnstichting:

Françoise Pissart, directeur
Saïda Sakali, projectverantwoordelijke
Anne Bruwier, assistente

Foto’s: Veer.com, Frank Toussaint, PhotoAlto
Grafische vormgeving: Kaligram

Deze uitgave kan gratis worden gedownload van onze website www.kbs-frb.be.

Deze uitgave kan gratis besteld worden:

- > on line via www.kbs-frb.be
- > per e-mail naar publi@kbs-frb.be
- > telefonisch bij het Contactcentrum – Koning Boudewijnstichting
tel. +32-70-233 728 – fax. +32-70-233 727

Wettelijk depot: D/2007/2893/11
ISBN-13: 978-90-5130-503-5
EAN: 9789051305035
NUR: 840

Maart 2007

Met de steun van de Nationale Loterij

Een onderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting gerealiseerd door:

- > GERME – Groupe d’Etudes sur l’Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l’Exclusion
- > Institut de Sociologie
- > Université Libre de Bruxelles

Dirk JACOBS, docent

Andrea REA, docent, directeur GERME

Laurie HANQUINET, aspirante FNRS

Maart 2007

Inhoudstafel

Woord vooraf	p. 5
Inleiding	p. 7
1. Een vergelijking tussen drie soorten leerlingen	p. 9
2. Gemiddelde resultaten volgens migratorische situatie voor heel België	p. 11
3. Spreiding van de verschillende groepen naar competentieniveau voor heel België	p. 15
4. Gemiddelde resultaten in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap	p. 17
5. Spreiding van de verschillende groepen naar competentieniveau in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap	p. 29
6. Verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst bij wiskunde en lezen naar sekse, sociaal-economische status, thuistaal en soort onderwijs	p. 31
7. Zijn er werkelijk verschillen volgens migratorische situatie? Een multivariabele analyse	p. 41
Conclusie	p. 47
Bibliografie	p. 49
Samenvatting	p. 50
Summary	p. 52

Woord vooraf

In het kader van het programma Integratie en Migratie werkt de Koning Boudewijnstichting aan een aantal transversale thema's om de integratie van allochtone gemeenschappen te bevorderen. Het bevorderen van slaagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs is zonder twijfel een belangrijke sleutelfactor voor een geslaagd integratieproces in onze samenleving.

Uit een internationale studie op basis van de PISA-gegevens, gepubliceerd door de OESO in mei 2006, is gebleken dat er zeer aanzienlijke verschillen bestaan in de schoolprestaties van de genoemde leerlingen en die van de leerlingen die geen immigratieachtergrond hebben. Dat verschijnsel is ook in België vastgesteld, met nuanceverschillen tussen de onderscheiden gemeenschappen.

De redenen die zijn geopperd om de verschillen in de resultaten van de 'autochtone' leerlingen en die van de allochtone leerlingen te verklaren, hebben in de Vlaamse Gemeenschap meer dan in de Franse, geleid tot een groot aantal soms hartstochtelijk gevoerde debatten. Om die reden heeft de Koning Boudewijnstichting een team van onderzoekers van de ULB die zich al over deze kwestie had gebogen – de professoren Dirk Jacobs en Andrea Rea en Laurie Hanquinet – verzocht de analyse uit te diepen om tot een objectivering van de situatie te komen.

De belangrijkste punten die uit hun verslag naar voren komen, kunnen worden samengevat in drie gedachten:

- > De democratisering van het onderwijs blijft een uitdaging waarvoor alle bevoegde actoren en stakeholders gemobiliseerd dienen te worden;
- > De sociaal-economische status en de taal die thuis wordt gesproken zijn twee zeer belangrijke factoren die ten grondslag liggen aan de afstand tussen 'autochtone leerlingen' en 'allochtone leerlingen';
- > Ook als er geen rekening wordt gehouden met de sociaal-economische factor, de thuistaal noch het soort onderwijs dat wordt gevolgd, blijft het zo dat de 'allochtone leerlingen' zich steeds in een minder gunstige positie bevinden.

Deze derde vaststelling, in combinatie met het voorgaande, doet dwingend de vraag rijzen hoe dat komt, en noopt er tegelijk toe anders tegen deze toestand aan te kijken dan tot nu toe werd gedaan. Bijgevolg is het van het grootste belang, na de onontbeerlijke wetenschappelijke evaluatie van de factoren die deze situatie verklaren, om deze resultaten bekend te maken in de onderwijswereld (schooldirecteuren, nethoofden, beleidsmakers, actoren uit het verenigingsleven...) en het debat en de besluitvorming aan te zwengelen ten aanzien van concrete maatregelen die kunnen worden genoemd.

¹ Een samenvatting van het seminarie is te vinden op www.kbs-frb.be

Als eerste stap was dat het doel van het seminarie dat de Koning Boudewijnstichting, de Stichting Bernheim en de Stichting Evens op 6 december 2006 gezamenlijk hebben gehouden, onder de titel ‘Slaagkansen en integratie van allochtone jongeren: identificatie van de kritische succesfactoren in een Europese context’¹. Dit consultatieproces zal een vervolg moeten krijgen, in de hoop dat er concrete acties – waaraan de Stichting haar bijdrage zal leveren – en politieke beslissingen uit voortvloeien.

Het doel van de Stichting is vanzelfsprekend niet het bewerkstelligen van contraproductieve effecten, zoals een eventuele stigmatisering van bepaalde bevolkingsgroepen, maar echt iets te doen aan een problematiek die op de duur weleens zware gevolgen zou kunnen hebben als er niets wordt ondernomen.

Wij danken de auteurs hartelijk voor hun grondige en rigoureuze analyse.

Inleiding

Het Internationale Programma voor Studentenbeoordeling – *Programme for International Student Assessment* in het Engels – beter bekend onder het acroniem PISA, is een door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)² geleid project. Het is bedoeld om tot een internationale vergelijking van de prestaties van vijftienjarige leerlingen te komen. PISA is een van de meest ambitieuze internationale projecten die ooit op het gebied van het onderwijs zijn opgezet. Het programma werd een eerste maal geëvalueerd in 2000, een tweede maal in 2003 en een derde evaluatie liep in 2006. Ongeveer 272.000 leerlingen in 41 landen hebben meegewerkt aan PISA 2003, het recentste onderzoek waarvan de gegevens op dit ogenblik beschikbaar zijn. Ook België heeft eraan deelgenomen³.

Het PISA-onderzoek beslaat vier terreinen: er dienden proeven te worden afgelegd in wiskunde, leesvaardigheid, wetenschappen en het oplossen van problemen. Het doel van PISA is te beoordelen in hoeverre leerlingen van vijftien – die in sommige landen bijna aan het einde van hun leerplicht zijn – de essentiële kennis en vaardigheden hebben verworven om voluit deel te nemen aan het maatschappelijke leven. In België zijn voor de PISA-studie van 2003 8.796 vijftienjarige leerlingen in 277 scholen gemobiliseerd: bij de Vlaamse Gemeenschap was de steekproef 5.059 leerlingen groot, bij de Franse Gemeenschap ging het om 2.958 leerlingen en bij de Duitstalige Gemeenschap om 779 leerlingen.

Het OESO-rapport *Where immigrant students succeed*, dat verscheen in mei 2006, baseert zich op de gegevens van het PISA-onderzoek 2003 en probeert een meer gedetailleerde analyse te maken van de resultaten van de leerlingen van buitenlandse herkomst in 17 landen (of gebieden) met een groot aantal immigranten. Volgens het rapport, opgesteld voor de OESO door Petra Stanat en Gayle Christensen van het Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlijn, bedient het onderwijs in vele OESO-landen de kinderen van buitenlandse herkomst slecht. Het rapport laat zien dat in landen met een groot aantal immigranten de leerlingen van buitenlandse herkomst niet automatisch zwakker presteren en dat het algemene prestatieniveau niet lager ligt. Maar in verscheidene landen kan bij een groot deel van de kinderen van buitenlandse herkomst wel een gebrek worden vastgesteld aan een degelijke basisvorming inzake wiskunde en leesvaardigheid.

België is een van de landen waar de verschillen in schoolprestaties tussen de leerlingen van buitenlandse herkomst en de leerlingen zonder migratieachtergrond zeer groot zijn. Het probleem is ernstig en de OESO wijst er terecht op dat niets doen eindeloos veel duurder zal blijken dan wél iets te ondernemen. In België hebben sommigen kritiek uitgeoefend op de conclusie van het OESO-rapport, met het argument dat de analyse onvoldoende rekening zou houden met de sociaal-economische factoren (Hirtt 2006). Die kritiek is onterecht: het rapport heeft in verscheidene analyses wel degelijk rekening gehouden met de sociaal-economische factoren.

² De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO, in het Engels OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development) is een internationale organisatie van ontwikkelde landen die een democratisch regeringsstelsel en een markteconomie gemeen hebben. De zetel ervan is in Parijs.

³ Teams van de universiteiten van Luik (professor Dominique Lafontaine) en Gent (professor Luc Van de Poelle) hebben de Belgische PISA-gegevens verzameld. De auteurs van dit rapport hebben geen banden met het PISA-project. We vestigen de aandacht op de grote inspanningen die men zich bij PISA heeft getroost voor het verzamelen van de gegevens en het opzetten van de databank waar wij gebruik van maken voor onze eigen analyses.

⁴ We hebben deze studie gemaakt met het oog op de presentatie tijdens een studiedag die mede door de Koning Boudewijnstichting werd georganiseerd en plaatsvond op 6 december 2006 in Brussel.

In deze bijdrage gaan we dieper in op de resultaten van het PISA-onderzoek voor België en vergelijken we vooral de situatie van de leerlingen van buitenlandse herkomst met die van de zogenoemde 'autochtone leerlingen'. Het accent ligt op de onderscheiden analyse van de gegevens voor de Vlaamse en voor de Franse Gemeenschap, aangezien de gemeenschappen in onderwijszaken vrijwel autonoom zijn. Op verzoek van de Koning Boudewijnstichting⁴ hebben we hier globaal genomen de analyses voor België uit de OESO-studie *Where immigrant students succeed* overgedaan, waarbij we wel bepaalde keuzes in dat rapport hebben bekritiseerd. We merken hier meteen bij op dat onze secundaire analyse tot dezelfde conclusies zal leiden als het OESO-rapport: België heeft – zowel aan Nederlandstalige als aan Frans-talige kant – een zeer ernstig probleem wat de schoolprestaties betreft van een groot deel van de leerlingen van buitenlandse herkomst. Dit probleem heeft niet alleen te maken met de achtergestelde sociaal-economische positie die onder de bevolkingsgroep van buitenlandse herkomst is vastgesteld. Het vraagt dan ook om gerichte beleidsmaatregelen.

Nog enkele technische opmerkingen vooraf. In het PISA-onderzoek zijn de leerlingen getest in vier disciplines, maar wij spitsen ons in deze bijdrage toe op de resultaten voor wiskunde en ook wel, zij het in mindere mate, voor leesvaardigheid. In onze berekeningen hebben we in dit rapport strikt de procedure van de 'mogelijke waarden' (*'plausible values'*) gevolgd (waarbij rekening wordt gehouden met de bijzonderheden van tests met wisselende vragen), zoals in het handboek van de OESO (2005) ook wordt geadviseerd. Deze complexe procedure moet voorkomen dat de standaardfouten te laag gescoord worden. Op die manier is het mogelijk tot nauwkeuriger analyses te komen en bijvoorbeeld adequater te beoordelen of de vastgestelde verschillen tussen specifieke groepen in de steekproef – of de regressie-coëfficiënten in een multi-pele lineaire regressie – significant zijn. Iedereen die de PISA-gegevens die vrijelijk en kosteloos ter beschikking worden gesteld⁵ wil gebruiken, moet zich er absoluut aan houden iteratieve analyses op basis van 'mogelijke waarden' te maken en daarbij de geijkte procedures te volgen. Voorts hebben we, vanuit een zelfde methodologisch standpunt, de resultaten gewogen met behulp van de wegingsfactor *'student weight'* (zie het OESO-handboek, 2005).

⁵ <http://www.pisa.oecd.org>

1. Een vergelijking tussen drie soorten leerlingen

In het rapport *Where immigrant students succeed* (OECD, 2006) onderscheidt de OESO drie categorieën leerlingen volgens hun ‘migratorische situatie’. In deze bijdrage gaan we uit van een vergelijkbare categorisering⁵. Om te beginnen onderscheiden we de ‘autochtone leerlingen’ (*‘native students’* in het Engels): zij zijn in België of in het buitenland geboren en hebben op zijn minst één ouder die in België geboren is. Vervolgens zijn er de ‘leerlingen van de tweede generatie’: zij zijn in België geboren, maar hun ouders niet. Ten slotte onderscheiden we de ‘leerlingen uit de immigratie’: zij zijn niet in België geboren en ook hun ouders zijn in een ander land geboren. De laatste twee categorieën, ‘leerlingen uit de immigratie’ en ‘leerlingen van de tweede generatie’, worden beschouwd als behorend tot de algemenere categorie van mensen ‘met immigratieachtergrond’ of ‘van buitenlandse herkomst’.

Het gaat hier om sociale categorieën of om nominale groepen. Ze zijn het resultaat van een poging tot classificatie in het raam van een sociologische analyse. Deze categorisering komt niet per se overeen met de subjectieve identiteit van de mensen (de referentiegroep voor het individu zelf). De respondenten zijn op onafhankelijke wijze geclassificeerd door de onderzoekers volgens objectieve criteria (hier: het geboorteland van de respondent en het geboorteland van zijn ouders). Voor iedere sociologische analyse van kwantitatieve aard is een dergelijke scherp afgebakende classificatie nodig, waarbij ondubbelzinnige operationele keuzes moeten worden gemaakt. Aangezien de opgestelde classificatie niet altijd overeenstemt met de subjectief beleefde identiteit, spreekt het vanzelf dat de gebruikte terminologie – hier ‘autochtoon’ en ‘persoon met immigratieachtergrond’ – aanleiding kan geven tot ongemakkelijke gevoelens. Alternatieve wijzen van classificeren zijn uiteraard mogelijk. Het is niet onze bedoeling identiteiten op te dringen, maar wij moeten nu eenmaal een ondubbelzinnig classificatiesysteem gebruiken.

⁶ We gebruiken hier een terminologie die nauw aansluit bij die van het rapport *Where immigrant students succeed* (OESO, 2006). Er dient niettemin op te worden gewezen dat in de PISA 2003-databank en in de PISA 2003 Data Analysis Manual andere termen worden gebruikt om dezelfde groepen aan te duiden, wat tot een zekere verwarring kan leiden.

Tabel 1. Gecorrigeerde spreiding⁷ van de leerlingen naar herkomst in de steekproef

		autochtoon	2de generatie	immigrant	Totaal
Vlaamse Gemeenschap	Effectief	4572	185	141	4898
	% van de gemeenschap	93,3	3,8	2,9	100
Franse Gemeenschap	Effectief	2377	282	239	2898
	% van de gemeenschap	82,0	9,7	8,2	100
Duitse Gemeenschap	Effectief	4572	185	141	4898
	% van de gemeenschap	93,3	3,8	2,9	100
Totaal	Effectief	7584	486	497	8567
	% van de gemeenschap	88,5	5,7	5,8	100

⁷ De herkomst van 2,6% van de leerlingen is niet bekend (3,2% in Vlaanderen en 2% in de Franse Gemeenschap). Zij zijn niet opgenomen in de tabel.

We gaan wat dieper in op de Belgische steekproef uit het PISA-onderzoek: daar maken de zogeheten ‘autochtone’ leerlingen ruimschoots de meerderheid uit (88,5%). Dat is nog opvallender in de Vlaamse deelsteekproef (93,3%). Uit tabel 1, die de spreiding van de leerlingen volgens hun herkomst in de drie gemeenschappen laat zien, is dat duidelijk af te lezen. Toch zijn de aantallen leerlingen met een immigratieachtergrond nog hoog genoeg om een algemene analyse mogelijk te maken van de situatie van de leerlingen van buitenlandse herkomst – in ieder geval zolang men geen meer gedetailleerde analyses maakt waarin de specifieke landen van herkomst onderscheiden worden.

In het vervolg van de analyse spitsen we ons in de eerste plaats toe op de leerlingen van buitenlandse herkomst, vergeleken met de ‘autochtone’ leerlingen, en wel in de scholen van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap. De afkomst van de leerlingen met een immigratieachtergrond is divers en de buurlanden zijn goed vertegenwoordigd: op de Vlaamse scholen zijn er onder de leerlingen van buitenlandse herkomst veel van Nederlandse komaf (17,7% van de leerlingen van buitenlandse herkomst heeft een Nederlandse vader) en op de Franstalige veel van Franse komaf (22% van de leerlingen van buitenlandse herkomst heeft een Franse vader). Onder de leerlingen afkomstig uit landen die geen lid zijn van de huidige Europese Unie, zijn die van Marokkaanse en van Turkse herkomst het talrijkst. Onder de Vlaamse leerlingen van buitenlandse herkomst heeft 14,6% een Marokkaanse en 28,6% een Turkse vader. In Franstalig België heeft 17,1% van de leerlingen van buitenlandse herkomst een Marokkaanse en 9,5% een Turkse vader.

We herhalen dat we in wat volgt geen erg doorgedreven onderscheid zullen maken naar de nationale herkomst van de ouders. We zullen bij voorkeur gebruik maken van de drie analyse-categorieën: ‘autochtone leerlingen’, ‘leerlingen van de tweede generatie’ en ‘leerlingen uit de immigratie’. De aantallen van de deelgroepen volgens hun nationale herkomst zijn vaak te klein om er betrouwbare en meer gedetailleerde analyses op te kunnen baseren, met name als men tot een multivariabele analyse wil komen. Dat we de genoemde analysecategorieën moeten gebruiken, die nogal uiteenlopende nationale herkomsten verenigen, vormt vanzelfsprekend een zware handicap bij het interpreteren van de resultaten. Wil men in de toekomst de situatie van de leerlingen van buitenlandse herkomst volgens hun eigen nationaliteit bestuderen – bijvoorbeeld: leerlingen met een Marokkaanse achtergrond –, dan zal men hun aantallen in de steekproef van de PISA-onderzoeken moeten vergroten. Dat is zelfs hoogst wenselijk. Een andere mogelijkheid – maar die is tweede keus – is verschillende herkomsten aan elkaar te koppelen in ruimere categorieën (bijvoorbeeld door leerlingen afkomstig uit een EU-lidstaat te onderscheiden van leerlingen afkomstig uit andere landen). We komen hierop terug en bekijken eerst de gemiddelde resultaten in de drie analysecategorieën: bij de autochtone leerlingen, de leerlingen uit de immigratie en de leerlingen van de tweede generatie.

2. Gemiddelde resultaten volgens migratorische situatie voor heel België

De leerlingen werd gevraagd een aantal wiskundige vraagstukken op te lossen, zoals het volgende (dat nog een eenvoudig voorbeeld is):

“Jan wil een vriend twee poststukken toesturen, die respectievelijk 40 en 80 gram wegen. Bepaal, uitgaande van de Zedlandse posttarieven, of het voordeliger is de twee stukken als één zending dan wel als twee aparte zendingen op te sturen. Maak van beide gevallen een prijsberekening.” (OESO, 2003: 69; voor wie er belang in stelt, de Zedlandse posttarieven zijn 0,69 zeds voor 40 gram, 1,02 zeds voor 80 gram en 1,75 zeds voor 120 gram)⁸

De redenering achter de gestelde vragen in de wiskundetests wordt in detail uitgelegd in het rapport Cadre d'évaluation de PISA 2003 (OESO, 2003). Daarin zijn ook de motivatie van de lees- en de wetenschapstests en van de tests 'probleemoplossend vermogen' terug te vinden.

De resultaten⁹ voor wiskunde van de 'autochtone leerlingen' voor heel België bedragen gemiddeld 545,50 punten (standaardfout [Standard Error] 2,5), die van de leerlingen van de tweede generatie 453,82 punten (standaardfout 7,6) en die van de leerlingen uit de immigratie 436,52 punten (standaardfout 10,8).

⁸ Het is dus goedkoper twee poststukken te sturen dan één enkel.

⁹ Het gemiddelde en de standaardfout worden telkens berekend volgens de procedure die is uitgewerkt in het PISA 2003 Data Analysis Manual (2005) voor de 'mogelijke waarden'.

Tabel 2. Resultaten (gemiddelden) voor wiskunde voor heel België naar herkomst

Autochtonen	545,499 (SE 2,489)
Tweede generatie	453,817 (SE 7,562)
Immigranten	436,522 (SE 10,800)

Tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van de tweede generatie zit dus een verschil van 92 punten. Dat is statistisch significant¹⁰. Er is ook een statistisch significant verschil van 109 punten tussen de autochtone leerlingen en die uit de immigratie. Het verschil tussen leerlingen uit de immigratie en leerlingen van de tweede generatie is daarentegen niet statistisch significant. Zoals we verderop echter zullen zien: als we de gemiddelden naar de taalgemeenschappen onderscheiden, is dat resultaat wat bedrieglijk.

We vestigen de aandacht op het feit dat de verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst voor wiskunde van alle landen die aan het PISA-onderzoek hebben deelgenomen het grootst zijn in België (OECD, 2006: 33). Om de internationale vergelijking eenvoudiger te maken zijn de scores van de tests trouwens door de OESO zo geijkt dat een score van 500 overeenkomt met de gemiddelde score van alle OESO-landen. De autochtone leerlingen in België behalen dus een duidelijk hogere score dan het gemiddelde van de OESO; van de deelnemende OESO-lidstaten staat België zelfs op de derde plaats voor wiskunde. Maar de scores van de autochtone leerlingen variëren wel aanzienlijk per gemeenschap. We komen daar later op terug. De leerlingen van buitenlandse herkomst echter behalen in België een veel zwakkere score dan het OESO-gemiddelde.

¹⁰ Om uit te maken of een verschil significant is, deelt men het verschil tussen de twee termen door de vierkantswortel van de som van de kwadraten van de standaardfouten. Als de absolute waarde van het verkregen aantal groter is dan 1.96, dan is het verschil significant (met een nauwkeurigheid van 0,05).

¹¹ Het verschil tussen de twee gemeenschappen is duidelijk minder opvallend, zoals we verderop zullen zien.

¹² In 110 gevallen hebben we geen gegevens over hun leeftijd bij aankomst in België. Zij behalen voor wiskunde een score van 390,479 (SE = 26,9).

Bij de leerlingen van de tweede generatie¹¹ scoren alleen de Duitse en de Deense nog slechter. En bij de leerlingen uit de immigratie zijn alleen in Zweden nog slechtere resultaten te vinden (OESO, 2006: 38).

Men zou in de categorie 'leerlingen uit de immigratie' een onderscheid kunnen invoeren dat in het OESO-rapport (2006) niet is gemaakt maar ons wel relevant lijkt. Het merendeel van de nieuwkomers die immigreren vóór ze zes jaar oud zijn, heeft vermoedelijk het hele Belgische schoolparcours afgelegd. Deze groep, die in de literatuur vaak 'de anderhalfde generatie' wordt genoemd, zou kunnen worden beschouwd als sterk gelijkend op de groep van de tweede generatie. De situatie van de leerlingen loopt inderdaad zeer sterk uiteen als er een onderscheid wordt gemaakt tussen diegenen die in België zijn aangekomen vóór ze zes jaar waren (170 leerlingen in de steekproef) en diegenen die na hun zesde levensjaar zijn aangekomen (217 leerlingen in de steekproef¹²). De eersten behalen een duidelijk beter resultaat dan de laatsten: 479,772 (SE = 7,8) tegenover 438,465 (SE = 9,7). Het verschil is statistisch significant.

Alvorens verder te gaan met de analyse van de resultaten voor wiskunde waar we ons in deze bijdrage op toespitsen, geven we hier louter informatief de resultaten van de leerlingen voor de andere disciplines. De gemiddelde scores zijn weergegeven in tabel 3. Globaal gesproken vertonen ze voor wetenschappen en het oplossen van problemen dezelfde tendens als voor wiskunde. We wijzen hier alleen op het feit dat het verschil tussen de autochtonen en de twee categorieën van leerlingen met een immigratieachtergrond steeds significant is. Er is geen significant verschil tussen de gemiddelden van de tweede generatie en die van de leerlingen uit de immigratie – maar ook dat resultaat is weer bedrieglijk omdat er een interactie-effect met de taalgemeenschappen is.

Tabel 3. Resultaten (gemiddelden) van de leerlingen voor wetenschappen, het oplossen van problemen en lezen naar herkomst voor heel België

	Wetenschappen	Oplossen van problemen	Lezen
Autochtonen	523,965 (SE 2,572)	540,163 (SE 2,472)	523,076 (SE 2,732)
Tweede generatie	434,676 (SE 7,676)	444,939 (SE 7,477)	439,402 (SE 7,515)
Immigranten	416,264 (SE 10,547)	447,172 (SE 8,531)	406,555 (SE 11,878)

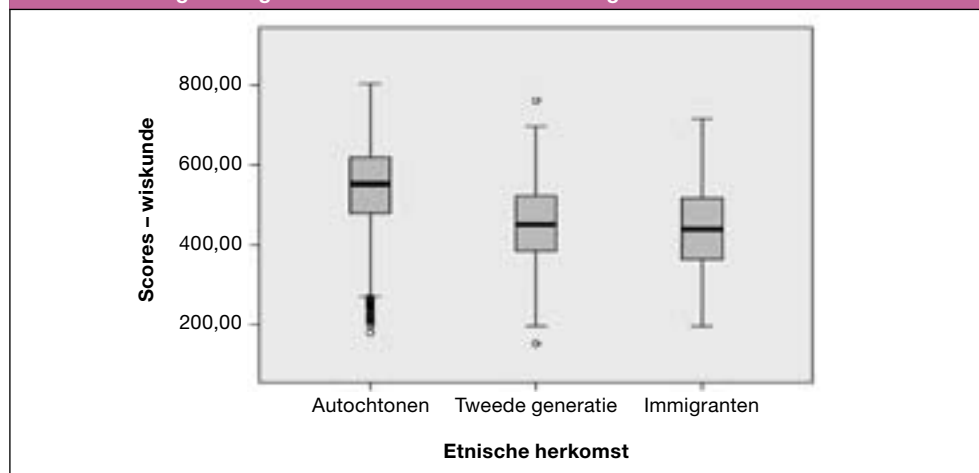
Per kolom zijn alle verschillen significant, behalve die welke met een haak worden aangegeven.

Bij de resultaten voor leesvaardigheid zijn de schommelingen specifieker. De leestests omvatten de volgende opgaven: (1) informatie in een tekst terugvinden, (2) een tekst in zijn algemeenheid begrijpen, (3) tot een interpretatie van een tekst komen, (4) nadenken over de inhoud van een tekst en hem beoordelen en (5) nadenken over de vorm van een tekst en die beoordelen¹³. Tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van de tweede generatie liggen de scores gemiddeld 84 punten uit elkaar. Dat verschil is significant. Er is ook een significant verschil van 117 punten tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen uit de immigratie. Het verschil tussen de leerlingen van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie is bij leesvaardigheid ook significant op Belgisch niveau.

Verder wijzen we erop dat voor leesvaardigheid de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst in België het grootst zijn van alle landen die aan het PISA-onderzoek hebben deelgenomen. De autochtone leerlingen scoren goed voor leesvaardigheid (vijfde plaats op 17 OESO-lidstaten), maar de leerlingen uit de immigratie scoren voor die vaardigheid het zwakst van alle landen, en ook de leerlingen van de tweede generatie moeten de leerlingen met dezelfde herkomst uit andere OESO-lidstaten hier laten voorgaan (twaalfde plaats op 17) (OESO, 2006: 39). Verderop komen we op de verschillen tussen de gemeenschappen terug.

Misschien nog interessanter dan de verschillen in de gemiddelden is de spreiding van de verschillende groepen leerlingen volgens hun competentieniveau. Die bekijken we in de volgende paragraaf voor wiskunde en leesbaarheid. De figuren 1 tot 4 geven een beeld van de distributie van de leerlingenscores aan de hand van doosdiagrammen (*box-whiskers plots*). De gemiddelden kunnen de diversiteit in de groepen wel wat aan het zicht onttrekken. Zoals uit de figuren blijkt, zijn er uiteraard in alle groepen leerlingen die goed scoren en leerlingen die slecht scoren. In het algemeen zijn de scores van de autochtone leerlingen evenwel duidelijk beter dan die van de leerlingen van buitenlandse herkomst.

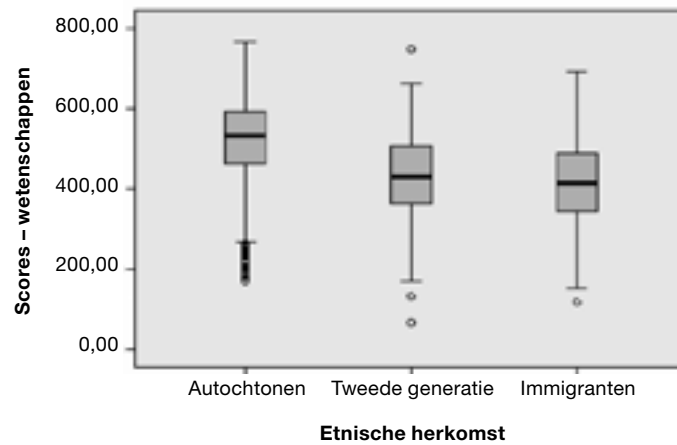
Figuur 1. Doosdiagram¹⁴ van de scores voor wiskunde volgens migratorische situatie voor heel België



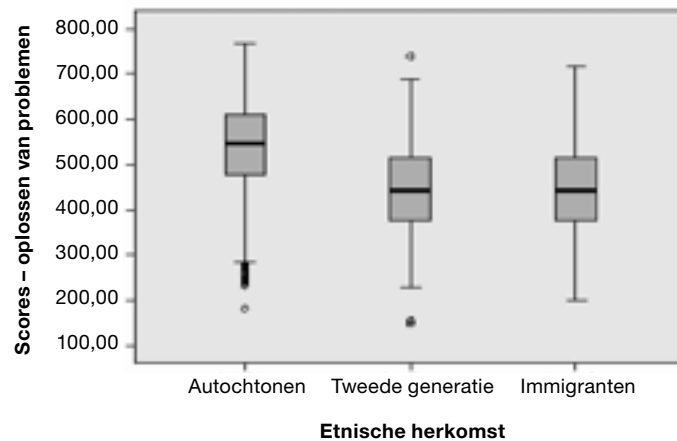
¹³ Zie het verslag 'Cadre d'évaluation de PISA 2003' (OESO, 2003) voor meer details.

¹⁴ Een doosdiagram geeft het volgende weer: de waarde van het eerste kwartiel (25% van de gemeten aantallen), die overeenkomt met de streep onder de doos, de waarde van het tweede kwartiel (50% van de gemeten aantallen), die wordt voorgesteld door een horizontale streep in de doos en de waarde van het derde kwartiel (75% van de gemeten aantallen), die overeenkomt met de streep boven de doos. De 2 'antennes' onder en boven baken de aangrenzende waarden af. De zogeheten uitbijters (outliers) – afgezonderd op basis van de interkwartielafstand – worden apart aangegeven en voorgesteld door cirkels of sterretjes.

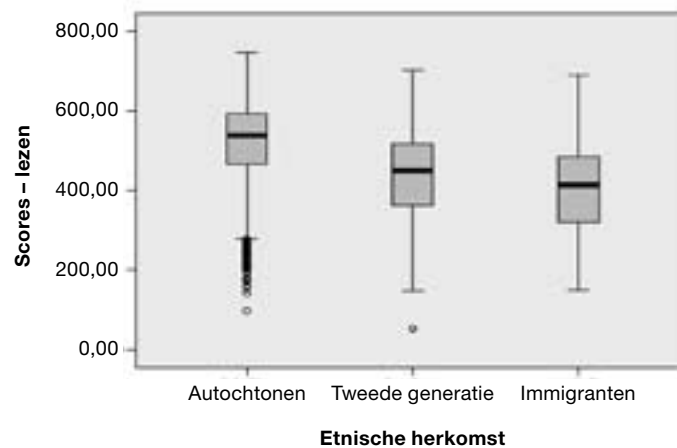
Figuur 2. Doosdiagram van de scores voor wetenschappen volgens migratorische situatie voor heel België



Figuur 3. Doosdiagram van de scores voor het oplossen van problemen volgens migratorische situatie voor heel België



Figuur 4. Doosdiagram van de scores voor leesvaardigheid volgens migratorische situatie voor heel België



3. Spreiding van de verschillende groepen naar competentieniveau voor heel België

Hier gaan we wat dieper in op de spreiding van de verschillende groepen leerlingen naar competentieniveau voor wiskunde en leesvaardigheid. De OESO heeft een schaal opgesteld met zes prestatieniveaus naar gelang van de behaalde resultaten. Voor wiskunde begint het eerste niveau bij 358 punten (daaronder ligt niveau 0); de schaal loopt door tot 668, waar het zesde niveau begint. Elk niveau scheelt 62 punten met een vorig of volgend niveau. Het eerste niveau is dat van de concrete en expliciete situaties, de directe instructies en de duidelijk omschreven vragen. Hoe hoger in de schaalverdeling, hoe meer er gevergd wordt wat abstractie- en redeneervermogen, interpretatie en argumentatie betreft. Op het zesde niveau moet men abstracte en complexe redeneringen en wiskundige bewerkingen kunnen uitvoeren¹⁵. De niveaus 0 en 1 (onder de 420) worden als echt problematisch beschouwd. Alle leerlingen die onder niveau 2 blijven lopen het risico hun schoolloopbaan met onvoldoende wiskundige kennis af te sluiten, wat negatieve gevolgen kan hebben voor hun school- en professionele toekomst. Laten we daarom eens kijken naar de spreiding van de leerlingen op deze schaal naar gelang van hun migratorische situatie. Het niveau voor wiskunde van 11, 37% van de autochtone leerlingen is te zwak; bij de leerlingen van de tweede generatie is dat 38,18% en bij de leerlingen uit de immigratie 43,61%. Met name de resultaten van de leerlingen van buitenlandse herkomst zijn dus erg verontrustend.

Dat de verworven competentie verschilt naargelang van de migratorische situatie komt ook duidelijk tot uiting als we de percentages van leerlingen met een zeer zwak niveau (niveau 0 en 1) voor leesvaardigheid met elkaar vergelijken. Terwijl bij de autochtone leerlingen 12,7% niet verder komt dan het eerste niveau, bedragen de percentages van leerlingen van de tweede generatie en van leerlingen uit de immigratie met een zeer zwak niveau respectievelijk 36,6% en 48,8%. We vestigen de aandacht op dit laatste resultaat: meer dan één leerling op drie van de tweede generatie en ongeveer de helft van de adolescenten uit de immigratie heeft grote moeite met lezen. Deze problemen, waar zij op de leeftijd van vijftien jaar mee worstelen, dreigen negatief uit te pakken voor hun toekomstige opleiding en inschakeling in het beroepsleven.

¹⁵ Zie het OESO-rapport (2006: 31) voor meer details.

Tabel 4. Spreiding van de drie herkomstgroepen naar gelang van hun niveau in wiskunde voor heel België (percentages en standaardfouten)



	Autochtonen	Tweede generatie	Immigranten
Niveau 0	3,997 % (SE=0,448)	17,445 % (SE=2,519)	24,992 % (SE=4,627)
Niveau 1	7,370 % (SE=0,548)	20,732 % (SE=2,016)	18,621 % (SE=2,693)
Niveau 2	15,180 % (SE=0,690)	23,101 % (SE=2,408)	21,233 % (SE=2,959)
Niveau 3	20,791 % (SE=0,752)	19,047 % (SE=3,060)	17,898 % (SE=2,729)
Niveau 4	22,932 % (SE=0,678)	11,917 % (SE=2,383)	10,003 % (SE=2,090)
Niveau 5	19,492 % (SE=0,798)	6,048 % (SE=1,749)	5,971 % (SE=1,449)
Niveau 6	10,238 % (SE=0,554)	1,710 % (SE=0,823)	1,282 % (SE=0,590)
Totaal	100 %	100 %	100 %

4. Gemiddelde resultaten in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap

We analyseerden hierboven de PISA-gegevens voor heel België. Tijd om ze te vergelijken voor de Franse en de Vlaamse Gemeenschap, waar we grote attitudeverschillen vaststellen. Het is eerst en vooral belangrijk de differentiëring te maken, gelet op de onderscheiden wijze waarop de twee gemeenschappen het onderwijs benaderen; de systemen in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap zijn immers rigoureus opgesplitst. We herhalen dat de vergelijking in dit document voornamelijk op basis van de resultaten voor wiskunde wordt gemaakt.

De scores (en de verschillen) voor wiskunde hebben een ander verloop in de twee gemeenschappen, zoals tabel 5 laat zien. Het verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van de tweede generatie is duidelijk uitgesprokener in de Vlaamse Gemeenschap: tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van de tweede generatie ligt daar een kloof van 122 punten, terwijl die in de Franse Gemeenschap 56 punten bedraagt. De verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van de tweede generatie zijn telkens statistisch significant. Ook de verschillen tussen het gemiddelde van de autochtone leerlingen en het gemiddelde van de leerlingen uit de immigratie zijn significant in elke gemeenschap. Vreemd genoeg zijn in de Vlaamse Gemeenschap de resultaten van de leerlingen uit de immigratie beter dan die van de leerlingen van de tweede generatie, terwijl het in de Franse Gemeenschap precies andersom is. In beide gevallen zijn de verschillen tussen de leerlingen van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie statistisch significant (iets wat niet bleek uit de gegevens voor België als geheel).

Tabel 5. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde naar herkomst en gemeenschap

	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	513,887 (SE 4,3)		566,819 (SE 2,8)
Tweede generatie	458,374 (SE 9,6)		444,967 (SE 10,7)
Immigranten	419,447 (SE 14,4)		471,517 (SE 10)



In elke kolom zijn alle verschillen tussen groepen (onderscheid naar migratorische situatie) significant. Een horizontale streep geeft aan of er een statistisch significant verschil bestaat tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar gemeenschap).

Als we de leerlingen van de tweede generatie even buiten beschouwing laten, liggen de gemiddelde resultaten voor wiskunde in het algemeen hoger in Vlaanderen dan in Franstalig België, en wel significant hoger. Maar die resultaten mogen dan in Vlaanderen al beter zijn, zoals we hebben opgemerkt zijn de verschillen tussen de verschillende soorten leerlingen (naar herkomst) er ook groter. We herhalen dat het onderwijsbeleid zeer verschillend is in Vlaanderen en in de Franse Gemeenschap; bijgevolg verschilt ook hun onderlinge internationale rangorde. Vlaanderen heeft wat de autochtone leerlingen betreft de beste resultaten van alle deelnemende landen. De Franse Gemeenschap kan zich niet op een even goede positie laten voorstaan: ze bevindt zich in de staart van het peloton met 514 punten, voor Luxemburg, Noorwegen, de Verenigde Staten en Rusland.

De kloof tussen beide gemeenschappen wat de leerlingen van de tweede generatie betreft is gering en niet significant; de rangschikking van deze leerlingen naar gemeenschap verschilt dan ook weinig vergeleken met de Belgische. Bij de leerlingen uit de immigratie is het verschil tussen de gemeenschappen daarentegen wél significant. Zij behalen betere resultaten in Vlaanderen dan in Franstalig België. Internationaal komt Vlaanderen op de zevende plaats, ex aequo (wat de leerlingen uit de immigratie betreft) met Nederland, terwijl de Franse Gemeenschap de laatste plaats bezet.

Ter informatie geven de tabellen 6 en 7 de resultaten voor wetenschappen en het oplossen van problemen weer, onderscheiden naar taalgemeenschap. Opnieuw zijn de scores van de autochtone en van de leerlingen uit de immigratie een stuk hoger in de Vlaamse dan in de Franse Gemeenschap. Het verschil is uit statistisch oogpunt significant. Hoewel de Franse Gemeenschap op het eerste gezicht betere resultaten lijkt te behalen bij de leerlingen van de tweede generatie, is het verschil in score tussen de gemeenschappen hier uit statistisch oogpunt niet significant.



Tabel 6. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wetenschappen naar herkomst en gemeenschap

	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	499,596 (SE=4,548)		540,488 (SE=2,790)
Tweede generatie	439,567 (SE=9,836)		425,227 (SE=11,194)
Immigranten	400,504 (SE=14,219)		448,190 (SE=9,973)

ns

In elke kolom zijn alle verschillen tussen groepen (onderscheid naar migratorische situatie) significant, behalve die welke door een haak worden aangegeven. Verder geeft een streep aan of er een statistisch significant verschil bestaat tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar gemeenschap).

Tabel 7. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor het oplossen van problemen naar herkomst en gemeenschap

	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	511,967 (SE=4,139)		559,172 (SE=2,809)
Tweede generatie	449,439 (SE=9,678)		436,189 (SE=10,815)
Immigranten	433,383 (SE=11,320)		475,300 (SE=10,444)

ns

In elke kolom zijn alle verschillen tussen groepen (onderscheid naar migratorische situatie) significant, behalve die welke door een haak worden aangegeven. Verder geeft een streep aan of er een statistisch significant verschil bestaat tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar gemeenschap).

We staan wat langer stil bij de resultaten voor de leestests. Alle verschillen binnen de gemeenschappen die in tabel 8 zijn weergegeven zijn significant, behalve de kloof tussen de leerlingen uit de immigratie en de leerlingen van de tweede generatie in de Vlaamse Gemeenschap. In Vlaanderen behalen de leerlingen van buitenlandse herkomst zonder verder onderscheid zwakkere resultaten dan de autochtone leerlingen, terwijl er in Franstalig België een onderscheid is tussen de leerlingen van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie.

Internationaal is de rangschikking van Vlaanderen en Franstalig België voor leesvaardigheid heel verschillend. Bij de autochtone leerlingen staat de Vlaamse Gemeenschap op de eerste, en de Franse Gemeenschap op de voorlaatste plaats. De leerlingen van de tweede generatie daarentegen behalen in beide gemeenschappen zeer vergelijkbare resultaten, achteraan in het internationale peloton doen slechts een paar landen zoals Rusland, Duitsland en Oostenrijk, het nog slechter. Tot slot: de 'Franstalige' leerlingen uit de immigratie behalen de slechtste resultaten van alle deelnemende landen, terwijl de 'Nederlandstalige' leerlingen uit de immigratie op de tiende plaats komen.

Tabel 8. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor lezen naar herkomst en gemeenschap

	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	494,093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
Tweede generatie	439,240 (SE=10,359)	439,555 (SE=10,243)
Immigranten	385,260 (SE=15,830)	449,913 (SE=10,602)

In elke kolom zijn alle verschillen tussen groepen (onderscheid naar migratorische situatie) significant, behalve die welke door een haak worden aangegeven. Een horizontale streep aan of er een statistisch significant verschil bestaat tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar gemeenschap).

We wezen er al op: de leerlingen uit de immigratie vormen een ruime categorie, waarin een onderscheid kan worden gemaakt tussen nieuwkomers die vóór en die na hun zesde levensjaar zijn geïmmigreerd. Dat onderscheid is voor de wiskundetests weergegeven in tabel 9.

Tabel 9. Gemiddelde resultaten van de leerlingen uit de immigratie voor wiskunde per gemeenschap, rekening houdend met hun leeftijd bij aankomst

Immigranten	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Geïmmigreerd voor hun zesde	468,990 (SE 11,2; n=70)	496,494 (SE 13,5; n=47)
Geïmmigreerd na hun zesde	431,200 (SE 12,5; n=105)	452,211 (SE 15,3; n=64)
Immigratiedatum onbekend	363,932 (SE 27,3; n=64)	473,820 (SE 22,3; n=30)

Tabel 10. Gemiddelde resultaten van de leerlingen uit de immigratie voor lezen per gemeenschap, rekening houdend met hun leeftijd bij aankomst

Immigranten	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Geïmmigreerd voor hun zesde	445.133 (SE=15,578) (n=70)	492.017 (SE=19,887) (n=47)
Geïmmigreerd na hun zesde	396,413 (SE=14,455) (n=105)	427.471 (SE=17,395) (n=64)
Immigratiedatum onbekend	321.840 (SE=27,452) (n=64)	433.705 (SE=21,977) (n=30)

Zoals met de gegevens voor heel België het geval was, kan ook voor de twee gemeenschappen een vrij groot verschil in resultaten worden vastgesteld naar gelang van het moment in hun leven waarop leerlingen in België zijn terechtgekomen. Wie voor (of tijdens) hun zevende levensjaar geïmmigreerd is ('de anderhalfde generatie'), behaalt een beter resultaat dan wie daarna pas is geïmmigreerd. Dat verschil is overigens in Vlaanderen iets groter dan in Franstalig België (44,783 tegenover 37,79). We doen in tabel 10 de indeling nog eens over voor leesvaardigheid. Opnieuw merken we op dat er een significant verschil is tussen degenen die vóór en degenen die na hun zesde zijn geïmmigreerd, in het voordeel van de eerste groep. Er dient ook op te worden gewezen dat, wat de resultaten van de leerlingen uit de immigratie voor wiskunde en voor lezen naar leeftijd bij aankomst betreft, er geen significant verschil tussen de gemeenschappen meer is¹⁶.

Tot slot evalueren we de invloed van de herkomst op de gemiddelden voor wiskunde en voor leesvaardigheid. Om de lage aantallen respondenten te ondervangen, hebben we de OESO-strategie moeten volgen die erin bestaat landen samen te brengen in grensoverschrijdende gehelen (bv. landen van de Maghreb enz.) als er niet meer dan dertig personen met dezelfde nationale herkomst beschikbaar waren. Het criterium om iemand bij een bepaalde specifieke herkomstgroep in te delen is het geboorteland van de moeder. Voorts hebben we de leerlingen uit de immigratie en de leerlingen van de tweede generatie moeten samenbrengen in de categorie 'van buitenlandse herkomst'. Zoals kan worden vastgesteld aan de hand van tabel 11, behalen de autochtone leerlingen in beide gemeenschappen het beste resultaat van alle groepen. In de Franse Gemeenschap zijn de beste scores na die van de autochtone leerlingen, voor de leerlingen die uit Oost-Europese landen afkomstig zijn; die scores verschillen statistisch trouwens niet van die van de autochtone leerlingen. De zwakste leerlingen zijn de 'Fransen'¹⁷. In de Vlaamse Gemeenschap komen de Oost-Europese landen op de derde plaats, na Nederland. De 'Nederlanders' en de 'Oost-Europeanen' scoren in Vlaanderen niettemin steeds een significant lager gemiddelde dan de autochtone leerlingen. De minst goeden zijn hier de 'Turken'. De resultaten in beide gemeenschappen ontlopen elkaar in feite niet veel, behalve dan bij de autochtone leerlingen.

¹⁶ Dat komt door het grote aantal leerlingen uit de immigratie van wie de leeftijd op het ogenblik van aankomst in België onbekend is. Deze groep behaalt betere resultaten in Vlaanderen dan in Franstalig België, wat verklaart dat er vroeger wel een significant verschil bestond.

¹⁷ We gebruiken hier enkele aanhalingstekens omdat het kan gaan om leerlingen die de Belgische nationaliteit bezitten.

Tabel 11. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde naar herkomstgroep
(Criterium: geboorteland van de moeder)

Autochtoon of 'van buitenlandse herkomst'	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	513,887 (SE=4,3)	566,819 (SE=2,8)
Afrikaanse landen (zonder Maghreb)	428,666 (SE=17,94) (n=54)	453,510 (SE=21,07) (n=21)
Maghreblanden	434,529 (SE=11,32) (n=84)	452,139 (SE=14,18) (n=51)
Andere EU-lidstaten	476,812 (SE=11,05) (n=121)	468,297 (SE=15,81) (n=33)
Andere landen	437,816 (SE=18,69) (n=81)	456,772 (SE=19,02) (n=69)
Oost-Europese landen	508,557 (SE=25,12) (n=17)	478,545 (SE=33,69) (n=10)
Frankrijk	409,874 (SE=26,15) (n=113)	In de categorie 'Andere EU-lidstaten'
Nederland	In de categorie 'Andere EU-lidstaten'	521,056 (SE=13,91) (n=54)
Turkije	430,997 (SE=25,81) (n=49)	414,439 (SE=12,06) (n=87)

Vet gedrukt zijn de resultaten waarvoor geldt dat de gemiddelden van de leerlingen van buitenlandse herkomst significant verschillen van die van de autochtone leerlingen. De horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken aan.

Als de herkomst in twee categorieën wordt onderverdeeld – 'Europese landen'¹⁸ en 'niet-Europese landen' – treedt in tabel 12 bij de Europese, niet bij de niet-Europese leerlingen, een significant verschil aan de dag tussen de twee gemeenschappen. Dat is waarschijnlijk een gevolg van de sterk verschillende resultaten van de Nederlandse (in de Vlaamse Gemeenschap) en de Franse leerlingen (in de Franse Gemeenschap). De scores van de Europese en de niet-Europese leerlingen verschillen significant in Vlaanderen, niet in Franstalig België.

¹⁸ De categorie 'Europese landen' omvat de EU-lidstaten (vóór 2004) en de Oost-Europese landen.

Tabel 12. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde naar herkomstsgroep
(Criterium: geboorteland van de moeder)

<i>Autochtoon of 'van buitenlandse herkomst'</i>	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	513,887 (SE=4,3)	566,819 (SE=2,8)
Europese landen	446,734 (SE=15,86) (n=251)	500,427 (SE=9,28) (n=97)
<i>Tweede generatie</i>	479,754 (SE=12,51) (n=113)	509,633 (SE=24,86) (n=24)
<i>Immigranten</i>	419,935 (SE=21,69) (n=138)	497,422 (SE=9,54) (n=73)
Niet-Europese landen	433,715 (SE=10,58) (n=268)	438,632 (SE=9,56) (n=228)
<i>Tweede generatie</i>	443,400 (SE=11,54) (n=167)	436,963 (SE=11,15) (n=160)
<i>Immigranten</i>	418,775 (SE=14,68) (n=101)	442,599 (SE=14,37) (n=68)

Opgelet: de haak geeft hier aan dat er een significant verschil bestaat tussen de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie. Als er geen haak staat, betekent dit dat er geen statistisch significant verschil tussen de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie bestaat. Een horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken (de gemeenschappen) aan.

In hoeverre vormt de aanwezigheid van de 'Nederlanders' en de 'Fransen' een belangrijke bron van variatie in de resultaten binnen de gemeenschappen en moet dit dus in de interpretatie van de gegevens worden verrekend? Zoals we al hebben aangegeven, hoort bij de leerlingen uit de immigratie en van de tweede generatie een niet onaanzienlijk deel van Nederlandse herkomst in de steekproef voor Vlaanderen (63 personen), en van Franse herkomst in de steekproef voor de Franse Gemeenschap (134 personen). We hebben ons daarom afgevraagd in hoeverre de aanwezigheid van deze leerlingen, afkomstig uit geografisch en cultureel nabije landen, de resultaten in hun geheel zou kunnen beïnvloeden.

Zoals tabel 13 laat zien, in vergelijking met tabel 5, verschilt de invloed van deze groepen op het geheel van de resultaten naar gelang van de gemeenschap. In de Franse Gemeenschap lijkt de afwezigheid van uit Frankrijk afkomstige leerlingen de resultaten niet echt te wijzigen wat de tweede generatie betreft. De resultaten van de leerlingen uit de immigratie lijken er wél beter van te worden, wat zijn oorzaak vindt in de zwakke resultaten van de 'Fransen' in het algemeen (die nu uit de analyse geschrapt zijn en voornamelijk in de categorie 'immigranten' terug te vinden waren). In Vlaanderen daarentegen gaan de resultaten duidelijk naar omlaag bij de leerlingen uit de immigratie (en een beetje bij de leerlingen van de tweede generatie) als we de uit Nederland afkomstige leerlingen buiten de analyse houden. Het verschil tussen leerlingen van de tweede generatie en immigranten blijkt bovendien in beide gevallen niet significant meer te zijn, terwijl het dat tevoren op het niveau van de gemeenschappen wél was.

Tabel 13. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde naar herkomstgroep en gemeenschap zonder rekening te houden met de leerlingen van Franse of Nederlandse afkomst

	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	513,887 (SE 4,3)	566,819 (SE 2,8)
Tweede generatie	456,873 (SE 10,6 - n=251)	438,401 (SE 10,4 - n=176)
Immigranten	433,690 (SE 12,9 - n=136)	446,146 (SE 12,2 - n=87)

In elke kolom zijn alle verschillen significant, behalve die welke door een haak worden aangegeven.

Dit alles laat dus zien dat in Vlaanderen de ‘Nederlanders’ betere resultaten behalen dan de andere leerlingen van buitenlandse herkomst en dat ze vooral onder de leerlingen uit de immigratie te vinden zijn, wat grotendeels verklaart waarom in Vlaanderen de leerlingen uit de immigratie (‘Nederlanders’ inbegrepen) beter scoorden dan die van de tweede generatie in tabel 5. Parallel hieraan leidden in de Franse Gemeenschap de betere scores van de leerlingen van de tweede generatie, vergeleken met die van de leerlingen uit de immigratie, tot een onjuiste gevolgtrekking. Die was te wijten aan de aanwezigheid van de ‘Fransen’ (die zwakke resultaten behalen en ook vooral in de categorie van de immigranten terug te vinden zijn).

Men zou tot een Vlaamse uitzondering hebben kunnen besluiten, gelet op het feit dat in alle landen, Duitsland en Nieuw-Zeeland uitgezonderd, de immigranten zwakker scoren dan de leerlingen van de tweede generatie. Maar die uitzondering is er dus niet: als de Nederlanders uit de steekproef worden gehaald, zijn er geen significante verschillen meer tussen de leerlingen uit de immigratie en die van de tweede generatie. Tijdens de perspresentatie van de PISA-resultaten voor Vlaanderen opperde Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke al dat de algemene gevolgtrekking die uit de PISA-gegevens kon worden gemaakt – met name dat in Vlaanderen de leerlingen uit de immigratie betere resultaten voor wiskunde behaalden dan de leerlingen van de tweede generatie – misschien voortvloeide uit de andere samenstelling van de groep leerlingen van de tweede generatie ten opzichte van die van de leerlingen uit de immigratie (Vandenbroucke, 2006). We hebben zojuist aangetoond dat dit inderdaad zo is. De OESO is trouwens geneigd datzelfde argument van de specifieke samenstelling van de deelsteekproeven voor Duitsland en Nieuw-Zeeland naar voren te brengen (OESO, 2006: 32) en had dat ook voor Vlaanderen al gesuggereerd (Schleicher, 2006: 5).

Desondanks blijft de belangrijke vaststelling van tabel 13 overeind: de leerlingen van de tweede generatie scoren gemiddeld niet significant beter dan de leerlingen uit de immigratie, noch in de Vlaamse noch in de Franse Gemeenschap¹⁹. De twee Belgische onderwijs-systemen staan dus nog steeds voor de grote uitdaging om de tweede generatie beter te integreren. Logisch gesproken zou je van deze leerlingen betere scores verwachten dan van de leerlingen uit de immigratie. Gelet op de gegevens is dat in Vlaanderen beslist niet het geval, maar je kunt er ook niet zeker van zijn dat het in Franstalig België wél zo is.

¹⁹ Op het eerste gezicht is in de Franse Gemeenschap het gemiddelde van de leerlingen van de tweede generatie hoger dan het gemiddelde van de leerlingen uit de immigratie. In de Vlaamse Gemeenschap lijkt het gemiddelde van de leerlingen van de tweede generatie lager dan het gemiddelde van de leerlingen uit de immigratie. Het is belangrijk erop te wijzen dat in geen van beide gevallen de verschillen in statistisch opzicht significant zijn. Het kan dus om toevallige resultaten gaan.

Bovendien kunnen ook hier, op basis van aangepaste steekproeven (zonder ‘Fransen’ en ‘Nederlanders’), de leerlingen uit de immigratie die vóór hun zevende levensjaar zijn geïmmigreerd, onderscheiden worden van diegenen die dat pas daarna hebben gedaan. De resultaten van tabel 14 lijken nogal op de resultaten van tabel 9, afgezien van een zekere daling van de scores bij leerlingen die na hun zesde in de Vlaamse Gemeenschap zijn geïmmigreerd. Leerlingen die vóór (of tijdens) hun zevende levensjaar zijn geïmmigreerd – we herhalen: ‘de anderhalfde generatie’ worden ze soms genoemd – behalen in beide gemeenschappen een beter resultaat dan zij die na hun zesde zijn geïmmigreerd. Toch moet worden opgemerkt dat we, volgens een gelijksoortige redenering als bij de samenstelling van de categorieën, niet kunnen uitsluiten dat dit verschil ten dele kan liggen aan de specifieke samenstelling van de twee groepen.

Tabel 14. Gemiddelde resultaten van de leerlingen uit de immigratie voor wiskunde naar leeftijd bij aankomst in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap (zonder rekening te houden met de leerlingen van Franse of Nederlandse afkomst)

Immigranten (zonder Nederlanders en Fransen)	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Geïmmigreerd voor hun zesde	467,504 (SE 12,1; n=56)	486,828 (SE 17,2; n=36)
Geïmmigreerd na hun zesde	420,208 (SE 17,1; n=61)	426,775 (SE 18,1; n=45)
Immigratiedatum onbekend	384,602 (SE 29,5; n=19)	362,358 (SE 30,2; n =6)

De verschillen naargelang van de migratieleeftijd zijn significant.

Laten we dezelfde vergelijking – zij het meer gedeeltelijk – kort overdoen voor de leesvaardigheid. Hoe zwaar weegt de factor uit welk land de leerlingen precies afkomstig zijn? We gaan op die vraag in aan de hand van de gegevens in tabel 15.

Tabel 15. Gemiddelde resultaten van de leerlingen en lezen naar herkomstgroep (Criterium: geboorteland van de moeder)

<i>Autochtoon of 'van buitenlandse herkomst'</i>	Franse Gemeenschap	Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	494,093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
Afrikaanse landen (zonder Maghreb)	414,835 (SE=21,98) (n=54)	442,624 (SE=24,66) (n=21)
Maghreblanden	411,024 (SE=15,03) (n=84)	460,947 (SE=15,55) (n=51)
Andere EU-lidstaten	452,961 (SE=14,69) (n=121)	450,615 (SE=15,14) (n=33)
Andere landen	412,718 (SE=21,53) (n=81)	431,106 (SE=18,12) (n=69)
Oost-Europese landen	487,692 (SE=30) (n=17)	442,339 (SE=36,64) (n=10)
Frankrijk	373,814 (SE=28,43) (n=113)	In de categorie 'Andere EU-lidstaten'
Nederland	In de categorie 'Andere EU-lidstaten'	502,514 (SE=22,75) (n=54)
Turkije	402,951 (SE=30,10) (n=49)	408,157 (SE=13,89) (n=87)


Vet gedrukt zijn de resultaten waarvoor geldt dat de gemiddelden van de leerlingen van buitenlandse herkomst significant verschillen van die van de autochtone leerlingen. Een horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken aan.

Opnieuw scoren de 'Oud-Belgische' autochtone leerlingen het best in beide gemeenschappen, en in Franstalig België behalen opnieuw de uit Oost-Europese landen afkomstige leerlingen de beste resultaten onder de leerlingen van buitenlandse herkomst. Er is overigens geen significant verschil tussen de autochtone leerlingen en de laatstgenoemden. De minst goede resultaten voor leesvaardigheid worden, nog maar eens, door de 'Fransen' behaald, hoewel het om hun moedertaal gaat. In Vlaanderen laten opnieuw de Nederlanders de beste scores voor lezen optekenen bij de leerlingen van buitenlandse herkomst, maar verder is er ook hier geen significant verschil meer met de autochtone Vlaamse leerlingen. De minst goede plaats wordt opnieuw bezet door de 'Turken'. De Vlaamse 'Oud-Belgische' leerlingen behalen significant betere resultaten dan hun Franstalige tegenhangers. De verschillen tussen de verschillende groepen van buitenlandse herkomst zijn niet significant tussen de twee gemeenschappen, met uitzondering van de 'Maghrebijnen'. Dit resultaat is behoorlijk verbazend: de 'Maghrebijnen' scoren beter voor lezen in Vlaanderen dan in Franstalig België²⁰.

²⁰ We hebben herhaaldelijk geverifieerd of dit niet het gevolg was van het feit dat wij de gegevens per vergissing hadden omgewisseld, maar dat bleek niet het geval. Het verschil lijkt dus echt te bestaan. Wij hebben geen verklaring voor deze contra-intuïtieve vaststelling (gelet op het feit dat het Frans een officiële taal is in de Maghreblanden). Misschien – maar we hebben niet de mogelijkheid dit na te trekken aan de hand van de gegevens waarover we beschikken – gaat het om een positief resultaat van doelgericht beleid aan Vlaamse kant (dat aan Franstalige kant niet bestaat)?

De aanwezigheid van groepen leerlingen van Franse en Nederlandse herkomst heeft een niet geringe invloed op de resultaten, zowel voor leesvaardigheid als voor wiskunde. We bekijken daarom de scores nog eens, waarbij zij uit de steekproef worden verwijderd (cf. tabel 16). Vergeleken met tabel 8 veranderen in de Franse Gemeenschap de resultaten in tabel 16 niet echt, behalve dan dat het verschil tussen de leerlingen uit de immigratie en de leerlingen van de tweede generatie niet significant groter is. De 'Fransen' behalen dus zwakke resultaten voor lezen in de Franse Gemeenschap. Dat is een opmerkelijke vaststelling, in aanmerking genomen dat het Frans de moedertaal van deze groep is. Hirtt (2006) suggereert dat het hier gaat om "jonge buitenlanders die dicht bij de grens wonen en zich aan een Belgische school inschrijven in de hoop er 'makkelijker' of 'aangepaster' onderwijs te vinden, met name in de beroepsrichtingen, omdat ze in hun land van herkomst met grote schoolmoeilijkheden kampen" (Hirtt, 2006: 11). Wij kunnen deze hypothese onmogelijk verifiëren aan de hand van de PISA-gegevens waarover we nu beschikken. In Vlaanderen ligt de score bij de leerlingen uit de immigratie 28 punten lager: de 'Nederlanders' houden door hun goede gemiddelde score voor leesvaardigheid de resultaten van de leerlingen uit de immigratie in Vlaanderen relatief hoog. De vaststellingen liggen dus in dezelfde lijn als die waartoe we voor de wiskundetests zijn gekomen.

Tabel 16. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor lezen naar herkomstgroep en gemeenschap zonder rekening te houden met de leerlingen van Franse of Nederlandse herkomst

	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	494.093 (SE=4,775)		542,585 (SE=3,004)
Tweede generatie	437.174 (SE=11,538) (n=251)] ns	433.577 (SE=10,058) (n=176)
Immigranten	401.259 (SE=15,987) (n=136)		422.010 (SE=15,703) (n=87)

In elke kolom zijn alle verschillen significant, behalve die welke door een haak worden aangegeven.

Veel verrassingen zijn er al evenmin als we de herkomst in twee categorieën onderverdelen, 'Europese landen'²¹ en 'niet-Europese landen'. Er is een significant verschil in tabel 17 tussen de twee gemeenschappen wat de Europese leerlingen betreft, niet voor de niet-Europese. Ook dat is een gevolg van de sterk verschillende resultaten van de Nederlanders (in de Vlaamse Gemeenschap) en de Fransen (in de Franse Gemeenschap). Opnieuw lopen de scores van de Europese en de niet-Europese leerlingen significant uit elkaar in Vlaanderen, niet in Franstalig België.

²¹ De categorie 'Europese landen' omvat de EU-lidstaten (vóór 2004) en de Oost-Europese landen.

Tabel 17. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor lezen
naar herkomstgroep (Criterium: geboorteland van de moeder)

<i>Autochtoon of 'van buitenlandse herkomst'</i>	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap
Autochtonen	494,093 (SE=4,775)		542,585 (SE=3,004)
Europese landen	417,218 (SE=18,56) (n=251)		480,571 (SE=11,80) (n=97)
<i>Tweede generatie</i>	459,497 (SE=15,19) (n=113)] sig	490,222 (SE=22,53) (n=24)
<i>Immigranten</i>	382,905 (SE=22,86) (n=138)		477,420 (SE=13,42) (n=73)
Niet-Europese landen	410,914 (SE=11,93) (n=268)		428,992 (SE=8,93) (n=228)
<i>Tweede generatie</i>	425,443 (SE=12,89) (n=167)		433,109 (SE=10,76) (n=160)
<i>Immigranten</i>	388,503 (SE=16,30) (n=101)		419,208 (SE=17,93) (n=68)

Opgelet: de haak geeft hier aan dat er een significant verschil bestaat tussen de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie. Als er geen haak staat, betekent dit dat er geen statistisch significant verschil tussen de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie bestaat. Een horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken (de gemeenschappen) aan.



5. Spreiding van de verschillende groepen naar competentieniveau in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap

Ook de prestatieniveaus schommelen naar gelang van de gemeenschap. De niveaus 0 en 1 (onder een score van 420 voor wiskunde) worden als echt problematisch beschouwd. Zoals gezegd lopen alle leerlingen die onder niveau 2 blijven het risico aan het einde van hun schoolloopbaan onvoldoende wiskundige kennis te bezitten, wat gevolgen kan hebben voor hun school- en professionele toekomst. In de Franse Gemeenschap vertegenwoordigen de autochtone leerlingen, de leerlingen van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie met een zwak niveau (onder of gelijk aan niveau 1) voor wiskunde respectievelijk 17,47%, 36,08% en 50,57% van hun categorie. In Vlaanderen zijn de percentages 7,26% voor de autochtone leerlingen, 42,28% voor de tweede generatie en 29,22% voor de leerlingen uit de immigratie. Het percentage van de leerlingen uit de immigratie in Vlaanderen met een zwakke score voor wiskunde – dat laag ligt, vergeleken met Franstalig België – is zonder twijfel grotendeels te danken aan de aanwezigheid van de Nederlandse leerlingen, die een maskerend effect heeft.

Deze resultaten zijn belangrijk genoeg om er de aandacht op te vestigen. Van de ‘Oud-Belgische’ leerlingen heeft aan Franstalige zijde 17% en in Vlaanderen 7% een zeer bescheiden wiskundige kennis. In Franstalig België heeft 36% van de leerlingen van de tweede generatie, en in Vlaanderen 42% van de leerlingen van de tweede generatie, echt moeite met wiskunde. De helft van de leerlingen uit de immigratie in de Franse Gemeenschap en 29% van de leerlingen uit de immigratie in de Vlaamse Gemeenschap zijn zwak in wiskunde. Zij allen lopen, zoals gezegd, het risico aan het einde van hun schoolloopbaan onvoldoende wiskundige kennis te bezitten en daar de gevolgen van te dragen bij hun inschakeling in het beroepsleven.

Anderzijds moeten we er evenzeer op wijzen dat er ook leerlingen zijn die schitterende resultaten (niveau 6) behalen voor wiskunde. In de Franse Gemeenschap gaat het om 5,3% van de autochtone leerlingen, 1,3% van de leerlingen van de tweede generatie en 0,9% van de leerlingen uit de immigratie. In de Vlaamse Gemeenschap gaat het om 13,5% van de autochtone leerlingen, 2,5% van de leerlingen van de tweede generatie en 1,8% van de leerlingen uit de immigratie.

Tabel 18. Spreiding van de leerlingen per niveau voor wiskunde naar herkomst in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap

	Franse Gemeenschap			Vlaamse Gemeenschap		
	Autochtonen	Tweede generatie	Immigranten	Autochtonen	Tweede generatie	Immigranten
Niveau 0	6,858 % (SE=0,942)	15,446 % (SE=3,165)	30,644 % (SE=6,192)	2,078 % (SE=0,467)	21,291 % (SE=3,927)	13,402 % (SE=4,337)
Niveau 1	10,609 % (SE=1,013)	20,631 % (SE=2,439)	19,931 % (SE=3,523)	5,178 % (SE=0,581)	20,994 % (SE=3,227)	15,818 % (SE=3,770)
Niveau 2	19,427 % (SE=1,114)	22,105 % (SE=2,864)	20,526 % (SE=4,018)	12,311 % (SE=0,734)	24,988 % (SE=4,204)	22,753 % (SE=3,568)
Niveau 3	23,304 % (SE=1,235)	20,810 % (SE=3,350)	14,188 % (SE=2,984)	19,093 % (SE=0,914)	15,571 % (SE=4,473)	25,761 % (SE=5,614)
Niveau 4	21,211 % (SE=1,304)	13,407 % (SE=2,947)	7,847 % (SE=2,423)	24,085 % (SE=0,862)	9,096 % (SE=3,243)	14,329 % (SE=3,868)
Niveau 5	13,235 % (SE=0,996)	6,299 % (SE=2,049)	5,926 % (SE=2,004)	23,708 % (SE=1,020)	5,582 % (SE=2,239)	6,062 % (SE=2,322)
Niveau 6	5,354 % (SE=0,883)	1,303 % (SE=1,037)	0,939 % (SE=0,663)	13,545 % (SE=0,734)	2,478 % (SE=1,382)	1,875 % (SE=1,136)
Totaal	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

We vermelden ook de distributie van de prestaties voor leesvaardigheid in de twee gemeenschappen. Ook die stemmen erg tot nadenken: in de Franse Gemeenschap maken de autochtone leerlingen met een zwakke score voor lezen 19,4% van hun categorie uit, in Vlaanderen is dat 8,3% voor de 'Oud-Belgische' leerlingen. Wat de leerlingen van de tweede generatie betreft, schiet in de Franse Gemeenschap 35,4% van hen ernstig tekort en in de Vlaamse Gemeenschap 38,6%. Van de leerlingen uit de immigratie heeft in de Franse Gemeenschap 56% een zeer zwak niveau voor lezen, tegenover 34,1% in de Vlaamse Gemeenschap.

6. Verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst bij wiskunde en lezen naar sekse, sociaal-economische status, thuistaal en soort onderwijs

In dit onderdeel bekijken we de multivariabele analyse van de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst²², door de gemiddelden voor de verschillende groepen en het verband met andere sociaaldemografische variabelen na te gaan. We beginnen met de factor sekse en de tests voor wiskunde (cfr. tabel 19) en leesvaardigheid (cfr. tabel 20). Voor wiskunde zijn de verschillen in de resultaten tussen mannen en vrouwen met dezelfde herkomst niet significant op het niveau van de gemeenschappen, behalve wat het verschil tussen autochtone mannen en vrouwen in de Vlaamse Gemeenschap betreft. De autochtone vrouwen scoren inderdaad minder goed (559,241) dan de mannen (574,105), en het verschil is significant.

Het verschil tussen meisjes en jongens op het gebied van leesvaardigheid is in de Vlaamse Gemeenschap ook significant bij de autochtone leerlingen, maar hier zijn het de meisjes die betere resultaten behalen. In de Franse Gemeenschap is er overigens in alle categorieën een verschil tussen mannen en vrouwen bij leesvaardigheid: de meisjes scoren in elke herkomstgroep beter.

Het is bijgevolg moeilijk de impact van de sekse op de resultaten voor wiskunde en leesvaardigheid, uitgesplitst naar herkomst, diepgaand te beoordelen. We willen vermijden ons in een debat te storten – hoe interessant ook – over de mogelijkheid dat mannen en vrouwen specifieke vaardigheden bezitten en/of dat er een specifiek interactie-effect werkzaam is in de respectieve gemeenschappen (bijvoorbeeld vanwege verschillen in de pedagogische praktijk ten aanzien van rolmodellen en sekse-ideologische opvattingen).

²² Een multipele lineaire regressie-analyse zal ons helpen bij het beoordelen van de oorsprong van de scoreafstand tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst.

Tabel 19. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde volgens herkomst en sekse in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap

Wiskunde	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Vrouw	Man	Vrouw	Man
Autochtonen	511,548 (SE=4,695)	515,986 (SE=6,646)	559,241 (SE=3,246)	574,105 (SE=4,554)
Tweede generatie	457,505 (SE=12,013)	459,193 (SE=11,475)	436,388 (SE=11,242)	454,793 (SE=15,888)
Immigranten	421,234 (SE=17,530)	418,493 (SE=17,229)	458,518 (SE=14,568)	483,488 (SE=11,365)

De horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken aan.

Tabel 20. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor lezen volgens herkomst en sekse in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap

Wiskunde	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Vrouw	Man	Vrouw	Man
Autochtonen	515,325 (SE=5,265)	475,041 (SE=7,035)	557,075 (SE=3,324)	528,652 (SE=4,487)
Tweede generatie	463,236 (SE=13,680)	416,639 (SE=12,552)	453,918 (SE=11,796)	423,105 (SE=16,894)
Immigranten	418,012 (SE=20,502)	367,777 (SE=18,106)	463,840 (SE=15,317)	437,086 (SE=13,228)

De horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken aan.

Daar staat tegenover dat de PISA-gegevens wél de mogelijkheid bieden om meer in detail in te gaan op de invloed van de thuistaal naar gelang van de specifieke herkomst. Om die eventuele invloed te onderzoeken zijn we anders te werk gegaan dan in het OESO-rapport (2006). Daar wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de leerlingen die thuis een van de nationale talen (of een dialect daarvan) spreken²³ en anderzijds de leerlingen die thuis een andere taal spreken. Het lijkt ons nodig hier een andere procedure te volgen. Wij hebben eerst nagegaan of er een verschil is tussen hen die thuis de taal van de test spreken²⁴ en hen die dat niet doen of er een dialect spreken. Daarom brachten we bijvoorbeeld de Vlaamse leerlingen die in Franstalig België wonen (en er een Franstalige school bezoeken) en de Franstalige leerlingen die in Vlaanderen wonen (en er een Nederlandstalige school bezoeken) in de categorie ‘andere’ onder.

²³ In België zijn dat dus het Nederlands, het Frans en het Duits, samen met hun eventuele dialecten.

²⁴ Het gaat dus om het Nederlands als de leerling op een Vlaamse school zit en om het Frans als hij of zij op een Franstalige school zit.

Tabel 21. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor lezen volgens herkomst en thuistaal in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap

Wiskunde	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Taal van de test	Andere	Taal van de test	Andere
Autochtonen	519,234 (SE=4,190)	477,955 (SE=14,693)	572,571 563,868	(SE=3,230) (SE=4,706)
Tweede generatie	464,407 (SE=13,059)	478,446 (SE=14,554)	504,021 (SE=17,511)	438,285 (SE=15,522)
Immigranten	421,915 (SE=19,998)	409,768 (SE=15,450)	499,987 (SE=10,357)	446,582 (SE=17,796)

Lezen	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Taal van de test	Andere	Taal van de test	Andere
Autochtonen	500,595 (SE=4,481)	448,650 (SE=16,131)	548,950 (SE=3,348)	538,171 (SE=4,550)
Tweede generatie	452,640 (SE=14,840)	449,845 (SE=18,756)	500,283 (SE=19,469)	428,423 (SE=13,913)
Immigranten	386,735 (SE=22,609)	381,842 (SE=20,943)	480,421 (SE=15,511)	430,548 (SE=20,924)

Een horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar thuistaal) aan.

We stellen vast dat zelfs als de leerlingen van buitenlandse herkomst thuis de taal van de test spreken, ze toch overal zwakker scoren dan de autochtone leerlingen. De verschillen zijn telkens significant. De verschillen in prestaties tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst zijn dus niet helemaal toe te schrijven aan taalverschillen.

We merken ook op dat in de Vlaamse Gemeenschap bij de leerlingen die thuis een andere dan de taal van de test spreken, de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst significant zijn. In de Franse Gemeenschap daarentegen is er geen significant verschil tussen de scores voor wiskunde en leesvaardigheid van de autochtone leerlingen en die van de leerlingen van de tweede generatie. Het verschil is echter wel significant tussen de autochtone leerlingen en de nieuwkomers.

De tabel leert ons verder dat het beheersen van de streektaal een andere rol speelt in de verklaring van de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst in Vlaanderen dan in Franstalig België. In de Franse Gemeenschap behalen de 'Oud-Belgische' leerlingen die thuis Frans spreken een beter gemiddelde dan degenen die thuis een andere taal spreken, zowel voor wiskunde als voor leesvaardigheid. Er is daarentegen geen significant verschil bij de groepen leerlingen van de tweede generatie en de 'nieuwkomers' (immigranten) tussen zij die thuis Frans spreken en zij die dat niet doen. In de Vlaamse Gemeenschap blijven er echter significante verschillen in de resultaten voor wiskunde bestaan tussen zij die thuis Nederlands spreken en de anderen, zowel bij de leerlingen van de tweede generatie als bij de leerlingen uit de immigratie. Wat het lezen betreft, is dat verschil uitsluitend significant voor de leerlingen van de tweede generatie (maar het is wel ook zo goed als significant voor de nieuwkomers).

Er zouden verschillende hypothesen geformuleerd kunnen worden om de onderscheiden invloed van de thuistaal voor de leerlingen van buitenlandse herkomst in de twee taalgemeenschappen te verklaren. Om te beginnen wordt in de televisuele media in de Franse Gemeenschap het Frans op veel grotere schaal gebruikt dan het Nederlands in de Vlaamse Gemeenschap. Zo wordt in de eerste het merendeel van de films, televisiefilms en series in het Frans nagesynchroniseerd, terwijl in de tweede veel vaker van ondertiteling gebruik wordt gemaakt. Dit laatste pakt zonder enige twijfel positief uit voor de beheersing van andere talen, maar een gevolg ervan is tegelijk ook dat het publiek minder met het Nederlands in contact komt. Je zou dus kunnen zeggen dat de leerlingen van buitenlandse herkomst in Franstalig België meer in contact komen met het Frans (wat het makkelijker maakt om Frans te leren) dan dat zij in Vlaanderen in contact komen met het Nederlands (wat het moeilijker maakt om Nederlands te leren). In de tweede plaats is het Standaardnederlands een taal die betrekkelijk minder aanwezig is in het dagelijks leven dan het Standaardfrans: de Vlaamse dialecten worden in Vlaanderen veel couranter gebruikt dan de Waalse dialecten in de Franse Gemeenschap. De gewenning aan een taal kan moeizamer verlopen voor mensen van buitenlandse herkomst als die taal in de dagelijkse omgang aan grotere veranderlijkheid onderhevig is (wat meer het geval is in Vlaanderen dan in Franstalig België). Tot slot is een niet onaanzienlijk deel van de mensen met een immigratieachtergrond afkomstig uit landen waar Frans een gebruikelijke taal is (bv. de Maghreb, Subsaharaans Afrika), wat zou kunnen verklaren dat zij dichter bij die taal staan dan bij het Nederlands – maar deze hypothese is ook weer voor slechts een beperkt deel van de bevolking van buitenlandse herkomst geldig.

Tabel 22. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde volgens herkomst en thuistaal (met inbegrip van het dialect in de categorie ‘Taal van de test’)

Wiskunde	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Taal van de test plus dialect	Andere	Taal van de test plus dialect	Andere
Autochtonen	519,133 (SE=4,157)	472,660 (SE=18,238)	571,820 (SE=2,852)	531,167 (SE=13,370)
Tweede generatie	464,407 (SE=13,059)	478,446 (SE=14,554)	508,640 (SE=17,595)	435,338 (SE=15,270)
Immigranten	421,915 (SE=19,998)	409,768 (SE=15,450)	498,987 (SE=10,024)	444,346 (SE=18,419)

Lezen	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Taal van de test plus dialect	Andere	Taal van de test plus dialect	Andere
Autochtonen	500,330 (SE=4,502)	447,144 (SE=19,098)	547,600 (SE=2,999)	513,390 (SE=12,339)
Tweede generatie	452,640 (SE=14,840)	449,845 (SE=18,756)	503,031 (SE=19,327)	426,254 (SE=13,862)
Immigranten	386,735 (SE=22,609)	381,842 (SE=20,943)	479,537 (SE=16,103)	428,409 (SE=21,890)

Een horizontale streep geeft een statistisch significant verschil tussen twee horizontale vakken (onderscheid naar thuistaal) aan.

In tabel 22 kiezen we weer een andere analysestrategie. Ditmaal brengen we hen die thuis een dialect spreken onder in dezelfde categorie als zij die thuis de standaardtaal spreken. In de Franse Gemeenschap onderscheidt het feit of men thuis Frans (of een Waals dialect) spreekt of niet, opnieuw alleen de autochtone leerlingen. In het algemeen veranderen de scores nauwelijks door de wijziging van de plek waar de mensen die een dialect spreken zich bevinden. Ook in Vlaanderen blijven de resultaten grotendeels dezelfde. Niettemin is er nu toch een significant verschil tussen enerzijds de ‘Oud-Belgische’ leerlingen in Vlaanderen die thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreken, en anderzijds de ‘Oud-Belgische’ leerlingen die thuis een andere taal spreken. De resultaten van zij die Nederlands of een Vlaams dialect spreken zijn niet echt gewijzigd; de score van de anderen is echter gedaald. Daaruit kan worden besloten dat thuis dialect spreken de wiskundige noch de leescompetentie aantast – anders dan men intuïtief misschien zou denken. Dit effect wordt overigens alleen in Vlaanderen waargenomen, omdat thuis dialect spreken er veel sterker verspreid is (8,7%) dan aan Franstalige kant, waar thuis nauwelijks Waalse dialecten gesproken worden (volgens de PISA-gegevens althans).

Is er een onderscheid volgens het soort onderwijs: algemeen onderwijs of technisch en beroepsonderwijs (ook wel PVO of professioneel vaardigheidsonderwijs)? Dat is, zoals verwacht kon worden, een reële onderscheidingsfactor bij de resultaten. Er is, en dat geldt voor iedere herkomst, een significant verschil voor wiskunde en leesvaardigheid tussen zij

die algemeen en zij die technisch of beroepsonderwijs volgen, behalve dan voor de leerlingen uit de immigratie in Vlaanderen. Terzelfder tijd geldt voor beide soorten onderwijs dat de verschillen tussen enerzijds de autochtone leerlingen en anderzijds de leerlingen van buitenlandse herkomst (leerlingen van de tweede generatie en nieuwkomers samen) significant blijven; het probleem blijft zich dus overal voordoen. Niettemin zijn de verschillen tussen de leerlingen van de tweede generatie en de nieuwkomers niet meer significant, behalve wat de resultaten voor wiskunde in het technisch en beroepsonderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en voor leesvaardigheid in het algemeen onderwijs van de Franse Gemeenschap betreft.

We vestigen ook de aandacht op de verontrustende vaststelling dat de leerlingen van de tweede generatie en de nieuwkomers in het Franstalig technisch en beroepsonderwijs een gemiddelde(!) scoren dat lager ligt dan de 'acceptabele' basisdrempel van 420 punten voor wiskunde. Hetzelfde geldt voor de leerlingen van de tweede generatie in het Nederlandstalig technisch en beroepsonderwijs. Ook voor leesvaardigheid ligt het gemiddelde van de leerlingen van buitenlandse herkomst in het Franstalig technisch en beroepsonderwijs onder de 'acceptabele' basisdrempel van 407 punten.

Tabel 23. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde volgens herkomst en soort onderwijs in Nederlandstalig en Franstalig België

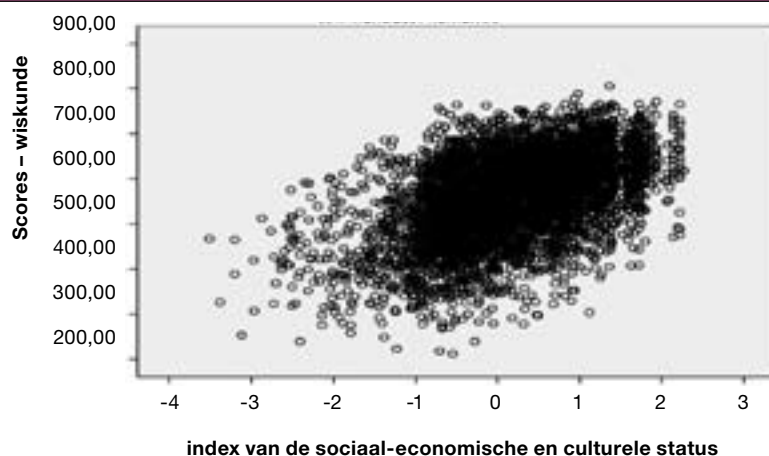
Wiskunde	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Algemeen	PVO	Algemeen	PVO
Autochtonen	561,252 (SE=3,696)	440,096 (SE=5,102)	622,546 (SE=2,259)	512,578 (SE=3,039)
Tweede generatie	516,646 (SE=11,234)	391,956 (SE=8,481)	502,327 (SE=15,526)	412,857 (SE=8,736)
Immigranten	479,529 (SE=17,307)	376,197 (SE=19,227)	488,467 (SE=14,892)	456,423 (SE=15,850)
Lezen	Franse Gemeenschap		Vlaamse Gemeenschap	
	Algemeen	PVO	Algemeen	PVO
Autochtonen	541,360 (SE=3,588)	420,458 (SE=6,601)	592,857 (SE=2,160)	494,626 (SE=3,244)
Tweede generatie	498,757 (SE=10,544)	371,403 (SE=11,717)	494,400 (SE=16,819)	408,852 (SE=8,672)
Immigranten	450,610 (SE=20,879)	338,218 (SE=20,008)	468,149 (SE=18,146)	433,676 (SE=13,134)

Een horizontale streep tussen twee horizontale vakken geeft aan dat het verschil tussen de soorten onderwijst significant is. Alle significante verschillen in elke kolom (tussen de autochtone leerlingen enerzijds en die van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie anderzijds, of tussen de leerlingen van de tweede generatie en de leerlingen uit de immigratie) zijn vet gedrukt.

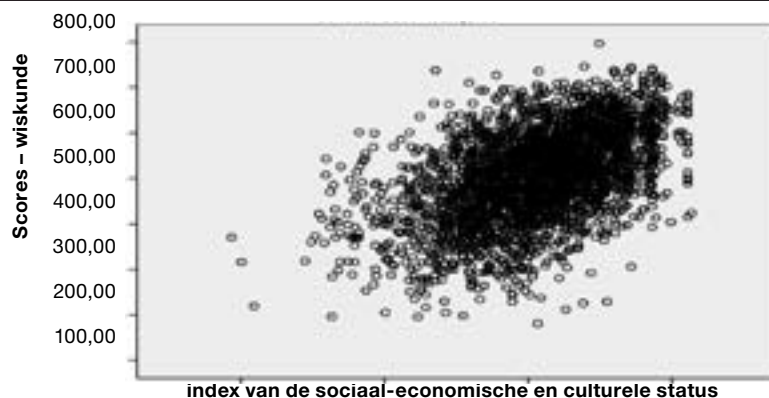
Tot besluit van dit onderdeel kijken we naar het sterke verband tussen de sociaal-economische positie van de ouders en de resultaten voor wiskunde (zonder rekening te houden met de herkomst van de jongeren). Dat is duidelijk te zien op de figuren 5 en 6, waar zonder veel moeite een diagonaal kan worden getrokken in het midden van de puntenwolk. Hoe meer het sociaal-economische niveau stijgt, hoe beter de resultaten voor wiskunde zijn.

Wat gaat er schuil achter de sociaal-economische index die hier is gebruikt? Die is afgeleid van de volgende drie variabele indicatoren van de gezinsherkomst: (1) de index van het hoogste onderwijsniveau dat de ouders hebben genoten in aantal jaren, (2) de index van de hoogste professionele status van de ouders en (3) de index van de educatieve en culturele 'uitrusting' van het gezin (aantal boeken dat er in huis is, een plek om te studeren, kunstwerken, een woordenboek enz.) (zie OECD, 2006: 167).

Figuur 5. Puntenwolk die de sterke correlatie ($r=0,503$) tussen de resultaten voor wiskunde en de index van de sociaal-economische en culturele status in de Vlaamse Gemeenschap aangeeft



Figuur 6. Puntenwolk die de sterke correlatie ($r=0,521$) tussen de resultaten voor wiskunde en de index van de sociaal-economische en culturele status in de Franse Gemeenschap aangeeft



De figuren 5 en 6 tonen de relatie tussen de sociaal-economische positie (horizontale as) en de score voor wiskunde (verticale as). In beide gemeenschappen is die duidelijk: hoe meer je uit een gezin met een hoge sociaal-economische status komt, hoe meer je hoge scores voor wiskunde zult behalen. Aangezien intelligentie uiteraard in alle lagen van de samenleving op een vergelijkbare wijze voorkomt – arme kinderen zijn niet minder intelligent dan rijke kinderen – laten deze figuren dus nog maar eens zien dat onze samenleving en ons onderwijssysteem nog steeds voor de uitdaging staan om het onderwijs te democratiseren.

We weten dat de leerlingen van buitenlandse herkomst vaker in minder bevoorrechte sociaal-economische omstandigheden leven. Dat is dus zonder enige twijfel een belangrijke factor in de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst. Maar verdwijnen de verschillen compleet als we de sociale positionering verdisconteren? Dat onderzoeken we eerst, in een bivariabele analyse en met behulp van de indicator van het beroep dat de ouders uitoefenen²⁵. In de volgende paragraaf gaan we over tot een multi-pele lineaire regressie.

²⁵ De hoogste beroepsstatus van de twee ouders wordt in aanmerking genomen.

Tabel 24. Gemiddelde resultaten van de leerlingen voor wiskunde volgens herkomst en volgens de sociaal-economische status van de ouders in Nederlandstalig en Franstalig België

Franse Gemeenschap				
	<i>White collar high skilled</i>	<i>White collar low skilled</i>	<i>Blue collar high skilled</i>	<i>Blue collar low skilled</i>
Autochtonen	544,673 (SE 4,54)	493,729 (SE 5,51)	461,790 (SE 9,26)	448,176 (SE 8,44)
Tweede generatie	505,110 (SE 10,28)	467,728 (SE 18,58)	436,639 (SE 18,36)	404,924 (SE 14,58)
Immigranten	478,775 (SE 15,95)	406,527 (SE 18,75)	408,815 (SE 25,49)	379,757 (SE 17,82)
Vlaamse Gemeenschap				
	<i>White collar high skilled</i>	<i>White collar low skilled</i>	<i>Blue collar high skilled</i>	<i>Blue collar low skilled</i>
Autochtonen	593,378 (SE 2,35)	545,463 (SE 4,95)	515,450 (SE 5,98)	498,959 (SE 8,64)
Tweede generatie	510,386 (SE 20,34)	446,176 (SE 25,72)	435,919 (SE 15,43)	418,021 (SE 11,88)
Immigranten	505,274 (SE 9,60)	492,190 (SE 21,48)	457,450 (SE 21,40)	432,893 (SE 21,48)

Als de gemiddelden voor de autochtone leerlingen vet gedrukt staan, betekent dit dat ze statistisch verschillen van de gemiddelden van de leerlingen van de tweede generatie en van die van de leerlingen uit de immigratie. Als er andere significante verschillen zijn, worden die door haken aangegeven.

Zonder te veel in details te treden, kunnen we zeggen dat tabel 24 drie dingen aan het licht brengt:

- > als we elke mogelijke herkomst in aanmerking nemen, behalen de kinderen van bedienden hogere scores voor wiskunde dan die van arbeiders;
- > in dezelfde socio-professionele groep blijven de verschillen tussen autochtone leerlingen en nieuwkomers (categorie 'immigranten') bestaan. De verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen uit de immigratie zijn dus niet geheel en al toe te schrijven aan sociaal-economische verschillen;
- > in Vlaanderen blijft het verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van de tweede generatie in elke socio-professionele groep bestaan. In de Franse Gemeenschap blijft het bestaan in de 'hoogste' en in de 'laagste' groep op de sociale ladder, maar is het niet meer significant in de tussenliggende groepen.

Deze gegevens wijzen uit dat de verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst gedeeltelijk samenhangen met hun sociaal-economische status. Sommigen beweren dat de verschillen bij de wiskundetests volgens herkomst vrijwel alleen aan de sociaal-economische verschillen moeten worden toegeschreven (Hirtt, 2006). In de volgende paragraaf zullen we met behulp van een multiële lineaire regressie laten zien dat andere factoren dan de sociaal-economische status ook in overweging moeten worden genomen, maar dat controle op het effect van verscheidene onafhankelijke variabelen de verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst niet altijd helemaal doet verdwijnen.



7. Zijn er werkelijk verschillen volgens migratorische situatie?

Een multivariabele analyse

De variabelen die we net hebben besproken zijn niet orthogonaal: ze zijn geassocieerd. Er bestaan bijvoorbeeld verbanden tussen de socio-professionele status van de ouders en het soort onderwijs die de kinderen volgen. Die is mee een gevolg van het sociologische proces van de sociale determinatie van de onderwijskeuze. In een multiële lineaire regressie – zoals in een multiële variantieanalyse – kan het effect worden onderzocht van elke variabele in een reeks onafhankelijke variabelen (bv. migratorische situatie, sociaal-economische status, soort onderwijs enz.) op een afhankelijke variabele (hier: de resultaten voor wiskunde) door het effect van de andere onafhankelijke variabelen in het model te controleren.

We zullen ons hier bedienen van een hiërarchische regressie: we voeren de onafhankelijke variabelen in een door ons bepaalde volgorde in, volgens een vooraf ontwikkelde redenering. We beginnen met de migratorische situatie – *dummies* die aangeven of iemand een leerling van de tweede generatie is (of niet) dan wel een leerling uit de immigratie (of niet) – in een eerste model in te voeren. Vervolgens voeren we in de volgende modellen andere variabelen in, waarbij we nagaan in hoeverre zij de voorspelling van de afhankelijke variabele (de resultaten voor wiskunde) versterken, boven de variabelen die al in de vergelijking zijn opgenomen. Wat we in feite willen nagaan, is of de variabelen in verband met herkomst (etnisch; immigrant of niet) een statistisch significant effect behouden (of niet) op de resultaten voor wiskunde, door andere onafhankelijke variabelen die in het regressiemodel zullen worden ingevoerd te controleren.

De regressiecoëfficiënten (de 'B's') in de volgende tabellen geven telkens de helling van de regressielijn aan wanneer alle overige onafhankelijke variabelen (die al in het model zijn ingevoerd) constant worden gehouden. Ze geven de invloed aan van de afhankelijke op de afhankelijke variabele, na correctie van de invloed van andere onafhankelijke variabelen. We staan eerst stil bij de vijf modellen voor Vlaanderen (tabellen 24 en 25).

Het eerste model (tabel 24) peilt naar het effect van de migratorische situatie op de resultaten voor wiskunde, zonder rekening te houden met welke andere variabele ook. De referentievariabele is die van de autochtone leerlingen. We wijzen erop dat tot de tweede generatie behoren of immigrant zijn in Vlaanderen negatief inwerkt op de resultaten voor wiskunde – wat al aangetoond was in tabel 5. Een leerling van de tweede generatie scoort (gemiddeld) 98,32 punten minder voor wiskunde dan een autochtone leerling. Een leerling uit de immigratie scoort (gemiddeld) 90,06 punten minder voor wiskunde²⁶. Deze variabelen, die de migratorische situatie van een leerling aangeven, verklaren 4% van de totale variantie in de scores voor wiskunde van alle leerlingen.

²⁶ We merken op dat we de procedure van de list case deletion hebben gebruikt voor de ontbrekende waarden. Alle gevallen waarin gegevens ontbraken over een van de variabelen die moesten worden ingevoerd in een van de vijf modellen zijn weggelaten. Vandaar het verschil met de gegevens uit tabel 5.

Tabel 25. Lineaire-regressiemodellen voor Vlaanderen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Tweede generatie	-98,32	14,85	-70,74	13,74	-64,70	13,09	-38,03	12,54
Immigranten (réf. Autochtonen)	-90,06	11,31	-69,56	10,30	-70,58	10,02	-49,709	10,60
Opleiding ouders			9,37	0,68	4,07	0,66	4,073	0,66
Beroep ouders					1,76	0,13	1,77	0,13
Taal van de test (of dialect)							44,09	9,20
R²	0.04		0.11		0.19		0.20	

Als de waarde van B vet wordt weergegeven, is ze significant.

Ook het tweede model houdt rekening met het opleidingsniveau van de ouders (afhankelijk van het aantal studiejaren). De invloed van deze variabele is positief: elk extra jaar dat de ouders hebben gestudeerd, levert hun kind 9,37 punten meer voor wiskunde op. Hoe meer de ouders een hoog studieniveau hebben (bv. tien studiejaren), hoe beter hun kinderen zullen scoren voor wiskunde (een toename met 93,7 punten). Er kan worden opgemerkt dat de waarden van de herkomst afgenomen zijn maar toch groot (en statistisch significant) blijven. Maar ook als we rekening houden met het opleidingsniveau van de ouders – en dat constant houden –, dan nog scoren de leerlingen van de tweede generatie nog altijd 70,74 punten minder voor wiskunde dan de autochtone leerlingen. De score van de leerlingen uit de immigratie ligt 69,56 punten onder die van de autochtone leerlingen, als het opleidingsniveau van de ouders constant wordt gehouden. Het tweede model verklaart 11% van de totale variantie.

In het derde model hebben we het beroep van de ouders toegevoegd, een andere indicator van de sociaal-economische status. Die heeft een bescheiden maar wel significant positief effect op de resultaten voor wiskunde (een stijging met 1,76 punten voor wiskunde per beroepsniveau). De relatief zwakke impact van deze variabele vloeit voort uit het feit dat het beroep van de ouders grotendeels wordt verklaard door hun opleidingsniveau, dat al in het model is verdisconteerd. Er dient aandacht te worden geschonken aan het feit dat het effect van de herkomstvariabelen significant groot blijft. Als er rekening is gehouden met de variabelen in verband met de sociaal-economische status, speelt de herkomst dus nog altijd een rol (-64,70 en -70,58). Uiteindelijk wordt 19% van de verschillen in de scores voor wiskunde verklaard door dit model.

Een andere variabele die ook van invloed kan zijn op de resultaten voor wiskunde – en die ten grondslag zou kunnen liggen aan de verschillen tussen de autochtone leerlingen en de leerlingen van buitenlandse herkomst – is de thuistaal²⁷ (model 4). Het blijkt dat deze variabele een zeker positief effect heeft (44,09 punten extra voor wiskunde voor wie de taal of het dialect van de streek spreekt): wie de taal of het dialect van de streek spreekt, maakt meer kans op betere scores voor wiskunde. De B-waarden van de leerlingen van de tweede generatie en van de leerlingen uit de immigratie zijn nog duidelijker gedaald, maar ze zijn nog altijd verre van verwaarloosbaar (-38,03 en -49,709) en blijven statistisch significant. De totale verklaarde variantie bedraagt 20%. Die is dus niet zoveel gestegen doordat de invloed van de taal zich al doet gelden in de herkomstvariabelen. Dit laatste verklaart ook hun daling.

²⁷ Wij hebben hier gekozen gebruik te maken van een variabele die onderscheid maakt tussen enerzijds zij die thuis de taal van de test (of een dialect dat daar nauw bij aansluit) spreken en anderzijds zij die dat niet doen. In het OESO-rapport (2006) is gebruik gemaakt van een variabele die onderscheid maakt tussen zij die een van de nationale talen (of een dialect daarvan) spreken enerzijds en zij die een andere taal spreken anderzijds. Dit verklaart de (minimale) verschillen

Tabel 25bis. Lineaire-regressiemodellen voor Vlaanderen (vervolg)

Model 5		
	B	SE
Tweede generatie (ref. Autochtonen)	-44,858	11.19
Immigranten (ref. Autochtonen)	-53,026	10.96
Opleiding ouders (PARED)	1,537	0,57
Beroep ouders (HISEI)	0,858	0,11
Taal van de test (of dialect)	53,445	7,81
PVO (ref. Algemeen Onderwijs)	-91,361	3,65
R²	0.41	

Als de waarde van B **vet** wordt weergegeven, is ze significant.

Het vijfde en laatste model (tabel 25) neemt ook het effect in aanmerking dat het volgen van technisch of beroepsonderwijs kan hebben in vergelijking met het volgen van algemeen onderwijs. Het eerste werkt negatief in op het niveau voor wiskunde (-91,361). Voorts draagt het ertoe bij dat de verklaarde variantie stijgt tot 41%. Niettemin blijft het effect van de herkomstvariabelen nog steeds merkbaar groot (-44,858 en -53,026). Dit wijst erop dat er een afstand bestaat tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst, in de beide soorten onderwijs.

De conclusie die uit deze vijf modellen kan worden getrokken is dat in Vlaanderen de impact van de herkomst niet helemaal wordt geneutraliseerd door de sociaal-economische status en evenmin door de thuistaal. Er is wel degelijk een verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst op het gebied van de prestaties voor wiskunde, een verschil dat groter is dan de loutere sociaal-economische ongelijkheid.

We vergelijken dit met de Franse Gemeenschap, waarvoor we óók vijf modellen hebben getest (tabellen 26 en 27). De wijze van interpreteren blijft onveranderd; we zullen ze dus niet in detail herhalen. Het eerste model geeft zoals we al weten aan dat de twee herkomstvariabelen een negatieve invloed hebben op de resultaten voor wiskunde. Een 'nieuwkomer' zijn is trouwens 'schadelijker' dan tot de tweede generatie behoren wat de resultaten voor wiskunde betreft (92,5 punten minder voor de leerlingen uit de immigratie dan voor de autochtone leerlingen en 45.1 punten minder voor de leerlingen van de tweede generatie). De door dit model verklaarde variantie bedraagt 6%.

Het tweede model bevat ook de variabele van het opleidingsniveau van de ouders (significante waarde van 7,11 per extra studiejaar), die de impact van de etnische-herkomstvariabelen inperkt. De variabele van de tweede generatie is met iets minder dan de helft afgenomen: ze daalt van -45,1 naar -26,09. Ook de 'immigranten'-variabele verliest ongeveer 20 punten. Dit model verklaart 11% van de variantie.

In het derde model is het beroep van de ouders als variabele ingevoerd. Zoals in de Vlaamse Gemeenschap is het effect daarvan significant en leidt het tot een lichte daling van de drie andere variabelen die al in het model zijn opgenomen. Dit model verklaart tot 18% van de verschillen tussen leerlingen.

In het vierde model is bovendien de taal die (of het dialect dat) thuis gesproken wordt in aanmerking genomen. Die heeft een positieve en significante invloed op de prestaties voor wiskunde (16,51). Leerlingen hebben statistisch gezien meer slaagkansen als ze thuis de taal of het dialect van de streek spreken. Toch is het effect hiervan minder dan in Vlaanderen. Dat sluit aan bij wat we al hebben gezegd over de impact van de taal naar gelang van de gemeenschap: in de Franse Gemeenschap heeft het spreken van een andere taal (of een ander dialect) dan de officiële taal van de gemeenschap een minder nadelig effect op de resultaten van de leerlingen. We hebben al verschillende hypothesen geformuleerd om dit verschil tussen de gemeenschappen te verklaren. We wijzen er ook op dat de waarde van de herkomstvariabelen nog lichtjes afneemt. De 'immigranten'-variabele lijkt niettemin haar eigen effect te behouden – meer uitgesproken dan die van de tweede generatie – nadat in het model de variabelen in verband met de opleiding en het beroep van de ouders en de thuistaal zijn ingevoerd.

Tabel 26. Lineaire-regressiemodellen voor de Franse Gemeenschap

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Tweede generatie	-45,1	9,46	-26,09	9,12	-22,02	8,69	-18,17	8,67
Immigranten (<i>ref. Autochtonen</i>)	-92,5	11,31	-79,10	14,42	-69,13	13,39	-65,44	13,89
Opleiding ouders			7,11	0,84	3,0	0,74	2,99	0,74
Beroep ouders					1,82	0,19	1,81	0,19
Taal van de test (of dialect)							16,51	9,78
R²	0.06		0.11		0.18		0.19	

Als de waarde van B **vet** wordt weergegeven, is ze significant.

Tabel 27. Lineaire-regressiemodellen voor de Franse Gemeenschap (vervolg)

Model 5		
	B	SE
Tweede generatie (ref. Autochtonen)	-31,558	9,07
Immigranten (ref. Autochtonen)	-50,842	13,62
Opleiding ouders (PARED)	0,935	0,69
Beroep ouders (HISEI)	0,900	0,13
Taal van de test (of dialect)	16,604	7,75
PVO (ref. Algemeen Onderwijs)	-99,107	6,10
R²	0.39	

Als de waarde van B **vet** wordt weergegeven, is ze significant.

Tot slot voeren we in het model opnieuw de variabele van het vaardigheidsonderwijs in (tabel 27). Die heeft een sterk negatief effect (-99,107) en vergroot, zoals in Vlaanderen, de verklaarde variantie aanzienlijk (39%). De twee etnische-herkomstvariabelen blijven niettemin significant. Het opleidingsniveau van de ouders is echter niet meer significant van invloed, wat er hier op wijst dat technisch of beroepsonderwijs volgen (vergeleken met algemeen onderwijs) een sturend effect heeft. Zoals bekend is in België het sociaal-economische niveau van de ouders sterk bepalend voor de 'keuze' van de studierichting; dat wordt hier in onze analyseresultaten weerspiegeld²⁸.

In de Franse Gemeenschap loopt de algemene conclusie van de multivariabele analyse gelijk met die in de Vlaamse Gemeenschap: er zijn nog andere factoren die ten grondslag liggen aan de afstand tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst dan alleen de sociaal-economische factoren en de thuistaal.

Een spoor dat beslist de moeite waard is om in de toekomst verder uit te zoeken is de hypothese dat een grote concentratie leerlingen van buitenlandse herkomst invloed heeft op de scores. Een tweede spoor is dat van de onderscheiden toegang die leerlingen met een specifieke achtergrond tot 'scholen met een goede naam' hebben. Het zou trouwens ook interessant zijn uit te zoeken of sommige scholen beter in staat zijn gelijke kansen te garanderen voor verschillende sociale en etnische groepen dan andere. Voor deze soort analyse zal ongetwijfeld een analyse op verschillende niveaus (*multilevel analysis*) van de PISA-gegevens nodig zijn²⁹.

²⁸ Wij zijn ervan overtuigd dat dit sturende effect ook een rol speelt in de Vlaamse Gemeenschap, maar in de resultaten van de regressieanalyse voor Vlaanderen leidt dat klaarblijkelijk niet tot verlies aan significantie (uit statistisch oogpunt) van de coëfficiënt in verband met het onderwijs van de ouders.

²⁹ Er moet echter nog nagegaan worden of de aantallen leerlingen uit de immigratie in de verschillende soorten scholen zo'n analyse wel mogelijk maken. Verder zijn voor de gegevens in de PISA-databank over de samenstelling van de scholen die de leerlingen bezoeken, schattingen gemaakt door de schooldirecties, wat tot een zekere vertekening kan hebben geleid.

Onderzoekers van de ULg stellen vast dat, na Polen, “in de Franse Gemeenschap het onderwijssysteem de meest uitgesproken impact heeft op de sociale rekrutering van de onderwijsinstellingen” (Lafontaine D. *en al.*, 2003: 183). Dat betekent bijvoorbeeld dat een arbeiderskind meer kans heeft om goed te zijn in leesvaardigheid als het een onderwijsinstelling bezoekt waar de doorsnee economische status van de ouders hoger is dan die van zijn eigen ouders. Al is ons onderwijssysteem niet minder egalitair dan bij onze Europese burens, het lijkt er toch sterk opdat “de scholen bij ons optreden als ‘katalysatoren van sociaal onderscheid’ die door het indelen van leerlingen de aanvankelijke impact van de maatschappelijke ongelijkheid nog verergeren” (Lafontaine D. *en al.*, 2003: 183). Dit gegeven geeft voedsel aan de hypothese van de sterke differentiatie van het Belgische onderwijssysteem via de onderwijsinstellingen.

Tot slot mogen we de mogelijkheid niet uitsluiten dat racisme en discriminatie negatief inwerken op de prestaties van de leerlingen, net zoals onbewuste fenomenen zoals het pygmalioneffect³⁰, dat niet kan worden nagegaan aan de hand van de PISA-gegevens.

³⁰ Het pygmalioneffect is een geval van selffulfilling prophecy: de leerkracht vormt zich bepaalde denkbeelden over de schoolloopbaan van een leerling en zal er onbewust toe bijdragen dat die ook echt bewaarheid worden (door de leerling bijvoorbeeld anders te behandelen dan de overige leerlingen).

Conclusie

De vaststelling waar we aan het slot van deze analyse van de PISA-gegevens op uitkomen, is weinig bemoedigend voor de onderwijssystemen van ons land: de school blijft een plaats van ongelijkheid. In dit werkstuk hebben we de nadruk gelegd op de veelsoortigheid van die ongelijkheid: het is belangrijk te wijzen op de vele verschillende bronnen van de vastgestelde verschillen tussen leerlingen, omdat dit onderwerp, dat vaak tot verhitte debatten leidt, wel eens de deur openzet voor soms twijfelachtige ideologieën.

Wie de zwakke schoolprestaties van de jongeren van buitenlandse herkomst analyseert, zoals de OESO *terecht* heeft gedaan, heeft de plicht dat met beleid te doen, aangezien sommigen er aanwijzingen in zouden kunnen vinden om te besluiten tot een inherente inferioriteit van deze bevolkingsgroep en er een gelegenheid in zouden kunnen zien om hen uit de ontvangende samenleving te stoten. Om zich bij voorbaat te wapenen tegen zulke reacties pogen sommigen iedere verklaring voor de prestatieverschillen waarin de factor 'etnische herkomst' betrokken wordt, rigoureus te verwerpen en de sociaal-economische positie van de ouders van deze jongeren tot eerste en belangrijkste oorzaak van de ongelijkheid uit te roepen (Hirtt, 2006). Onze analyse van de gegevens reikt een complexere verklaring aan, die wijst op een veelheid van oorzaken.

We hebben gezien dat de sociale afkomst van de leerlingen – bepaald op basis van het opleidingsniveau en het beroep van de ouders – een deel van de waargenomen verschillen verklaart. Zoals al decennialang blijkt, blijft de school maatschappelijke ongelijkheid omzetten in onderwijsongelijkheid. Toch doet de sociaal-economische status, ondanks de zeer belangrijke rol die deze speelt, de invloed van de andere factoren niet teniet. Zo is de thuistaal een andere bepalende factor, die grote invloed heeft op de bestaande verschillen tussen leerlingen, met name tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst. Ook het soort onderwijs heeft invloed op de distributie van de resultaten: het onderwijstype is voor de leerlingen van het technisch en beroepsonderwijs tegelijk oorzaak en gevolg. Maar ook als we corrigeren voor deze drie factoren – de sociaal-economische status, de thuistaal en het soort onderwijs – blijkt de situatie voor de leerlingen van buitenlandse herkomst nog steeds ongunstig te zijn. Daarom dient er aandacht uit te gaan naar de factoren die te maken hebben met etnische en nationale herkomst als bron van ongelijkheid, zonder daarbij enige ruimte te laten voor verderfelijke argumenten als zouden die aan de biologie moeten worden toegeschreven ('inferieur') of aan culturele onverenigbaarheid ('te anders om zich te integreren').

Maar het debat moet ook gevoerd worden over de Belgische onderwijssystemen en de manier waarop daarin wordt omgegaan met jongeren van buitenlandse herkomst. België is natuurlijk in die zin bijzonder omdat het twee autonome onderwijssystemen heeft (Vlaams en Franstalig), al hebben die een betrekkelijk vergelijkbare structuur. Zoals we gezien hebben zijn de gemiddelde resultaten voor wiskunde in Vlaanderen over het algemeen beter, maar de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst zijn er dan weer scherper. Beide gemeenschappen bezetten een andere plaats in de internationale rangschikking. Vlaanderen behaalt de beste resultaten van alle landen wat de autochtone leerlingen betreft.

De Franse Gemeenschap kan niet bogen op een even goede plaats: zij bevindt zich achteraan in het peloton. De verschillen tussen de leerlingen van de tweede generatie in beide gemeenschappen zijn gering; de rangschikking van deze leerlingen volgens gemeenschap wijkt dan ook niet erg af van de Belgische. Als het over de leerlingen uit de immigratie gaat, bevindt Vlaanderen zich daarentegen in de top tien, terwijl de Franse Gemeenschap de laatste plaats bezet. Voor leesvaardigheid liggen de zaken enigszins anders, maar daar zijn de resultaten over het algemeen in Vlaanderen toch ook beter.

De vergelijking van de verschillen tussen autochtone leerlingen onderling brengt de rol aan het licht van de onderwijsinstelling als factor die ongelijkheid genereert. In de PISA-onderzoeken komt de invloed van het onderwijssysteem op het veroorzaken van prestatieverschillen duidelijk naar voren: de eenheidssystemen behalen betere resultaten dan de gedifferentieerde. De Belgische onderwijssystemen lijken gedifferentieerd te functioneren en leiden tot schoolprestaties met zeer grote contrasten. Zodra de sociaal-economische afkomst wordt geëlimineerd als verklarende factor voor die verschillen tussen de autochtone leerlingen in het Vlaamse en die in het Franstalige onderwijs, blijft alleen de verklaring over die berust op de opleiding – met alles wat dat impliceert aan pedagogische doelstellingen, het opvoedingssysteem, de voldoening van de leerkrachten of welke andere factor ook in het pedagogisch project – om de oorzaken aan het licht te brengen van verschillen die niet zonder gevolgen zullen blijven voor de inschakeling van jonge mensen op de arbeidsmarkt.

De communautarisering van het Belgische onderwijs heeft ertoe geleid dat men wederzijds elkaars onderwijssystemen niet meer kent en dat er geen wetenschappelijk onderzoek op Belgische schaal meer wordt verricht. Elk onderwijs heeft zijn eigen specifieke kenmerken. De verschillende systemen zouden hun voordeel kunnen doen met elkaars positieve punten, maar ook, door in die spiegel te kijken, een kritische blik kunnen werpen op hun eigen feilen. Om het doel van de democratisering van het onderwijs te bereiken is er nog véél werk aan de winkel, in alle delen van het land.

Bibliografie

HIRTT, N (2006) *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale*, Bruxelles: Appel pour une école démocratique, juin 2006.

LAFONTAINE D. et al. (2003), "Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000", *Cahiers de Service de Pédagogie expérimentale*, n°13-14.

OCDE (2003) *Cadre d'évaluation de PISA 2003 - Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris: OCDE.

OECD (2005) *PISA 2003. Data analysis manual. SPSS users*. Paris: OECD.

OECD (2006) *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

SCHLEICHER, A. (2006) *Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Policy brief for Belgium - Flemish community*. Perstekst 15 mei 2006, OECD.

VANDENBROUCKE, F. (2006) *Toelichting bij de Vlaamse resultaten in 'Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003'*. Perstekst 15 mei 2006. Brussel: Ministerie van Onderwijs.

De auteurs

Dirk JACOBS (°1971) is docent aan de Université Libre de Bruxelles. Hij is licentiaat in de sociologie (Universiteit Gent, 1993) en doctor in de sociale wetenschappen (Universiteit Utrecht, 1998). Hij heeft in het verleden gewerkt als postdoctoraal onderzoeker van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen (FWO) aan de K.U.Leuven en als docent aan de KUBrussel en de VUB (Vesalius College). Op dit ogenblik is hij verbonden aan de Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations en l'Exclusion (GERME) van het Institut de Sociologie aan de ULB.

Laurie HANQUINET (°1983) is aspirante van het Fonds Nationale pour la Recherche Scientifique. Zij is licentiate in de sociologie (ULB, 2005) en is verbonden aan de Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations en l'Exclusion (GERME) van het Institut de Sociologie aan de ULB.

Andrea REA (°1959) is docent aan de Université Libre de Bruxelles. Hij is licentiaat in de sociale wetenschappen (ULB, 1982) en doctor in de sociale wetenschappen (ULB, 2000). Hij is directeur van de Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations en l'Exclusion (GERME) van het Institut de Sociologie aan de ULB.

Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap

Samenvatting

Welke feiten en welke verklaringen vallen er op basis van de gegevens van het PISA-onderzoek te halen inzake de prestaties van Belgische allochtone leerlingen (Frans- en Nederlandstalig)? Op vraag van de Koning Boudewijnstichting werd door Andrea Rea, hoogleraar aan het *Institut de Sociologie* van de ULB en hoofd van de *Groupe d'études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion* (GERME) en Dirk Jacobs, hoofddocent aan hetzelfde *Institut de Sociologie*, de sociaal-economische factor in de PISA-resultaten uitgelicht om na te gaan wat nu het gewicht is van sociaal-economische parameters in de schoolresultaten van leerlingen van buitenlandse origine.

Wanneer we de gemiddelde scores voor wiskunde in de beide gemeenschappen nader bekijken, stellen we vast dat er in de twee gevallen sprake is van een aanzienlijke kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen, én dat er ook verschillen zijn tussen tweedegeneratieleerlingen en nieuwkomers.

In de Franse Gemeenschap is een tendens merkbaar die ook in de andere landen van het PISA-onderzoek te zien is: de tweede generatie doet het beter dan de nieuwkomers. Wanneer we in de groep nieuwkomers dan nog eens een onderscheid maken – wat de OESO niet heeft gedaan – stellen we vast dat migranten die hier vóór de leeftijd van zes jaar zijn gekomen – en die dus alleen maar het Belgische schoolstelsel hebben doorlopen – betere resultaten behalen dan nieuwkomers die op een latere leeftijd naar België zijn gekomen.

In de Vlaamse Gemeenschap doet zich een merkwaardig fenomeen voor: daar behaalt de tweede generatie een lagere score dan de nieuwkomers. Maar een nadere analyse maakt duidelijk hoe dat komt: door de invloed van de groep 'allochtone' leerlingen die uit Nederland afkomstig zijn, worden de resultaten van de nieuwkomers opgedreven.

Als we vervolgens de verschillende groepen leerlingen gaan onderverdelen volgens competentieniveaus – in wiskunde – springen nog meer elementen in het oog. (Competentieniveau twee wordt in dit verband beschouwd als een minimum om behoorlijk te kunnen functioneren in het latere beroepsleven.) In de Franse Gemeenschap bevindt 17% van de autochtone leerlingen zich onder dat niveau, 36% van de tweedegeneratieleerlingen en 50% van de nieuwkomers. In Vlaanderen bedragen deze cijfers respectievelijk 7% (autochtonen), 42% (tweede generatie) en 29% (nieuwkomers). Al deze leerlingen lopen het risico onvoldoende wiskunde te beheersen aan het eind van hun schoolloopbaan. Daar zullen ze in hun beroepsleven de gevolgen van blijven dragen.

Een multivariabele analyse, waarbij de gemiddelden die werden vastgesteld worden gecombineerd met diverse sociaal-demografische variabelen, leidt tot nog een aantal andere vaststellingen over de verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen:

- > er is bij allochtone leerlingen geen significant verschil tussen jongens en meisjes;
- > kan de thuistaal de verschillen verklaren? We stellen vast dat de leerlingen die thuis de 'testtaal' spreken, betere resultaten halen dan diegenen die thuis een andere taal spreken. We stellen ook vast dat, zelfs als de allochtone leerlingen thuis dezelfde taal spreken als de autochtone leerlingen, de resultaten nog altijd niet het niveau halen van de autochtonen;
- > als we rekening houden met de diverse types onderwijs (algemeen vormend, technisch, beroeps), stellen we vast dat de leerlingen uit het technisch en beroepsonderwijs merkbaar zwakker scoren dan leerlingen uit het algemeen vormend onderwijs. Maar ook de verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen blijven in de diverse types bestaan;
- > ook de sociaal-economische situatie van het gezin heeft een merkbare invloed: voor de twee gemeenschappen geldt dat, hoe hoger de sociaal-economische positie van het gezin is, des te hoger zullen ook de resultaten voor wiskunde zijn. Intelligentie wordt uiteraard gelijkmatig verdeeld over alle lagen van de samenleving – arme leerlingen zijn niet minder intelligent dan rijke – en dus laten deze cijfers nog maar eens zien dat onze samenleving en ons onderwijssysteem nog altijd te kampen hebben met de uitdaging van de democratisering van het onderwijs. Is deze factor de meest bepalende? Als we ons baseren op het beroep dat de ouders uitoefenen, vallen drie zaken op: 1. kinderen van bedienden – welke ook hun afkomst is – scoren voor wiskunde beter dan kinderen van arbeiders; 2. binnen dezelfde beroepsgroep blijft er een kloof bestaan tussen autochtonen en nieuwkomers; 3. in Vlaanderen is er binnen elke beroepsgroep een verschil tussen autochtonen en tweedegeneratieleerlingen, terwijl dat aan Franstalige kant alleen het geval is voor de groepen die hoog en die laag op de sociale ladder staan. In de middengroep is het onderscheid daar niet langer significant.

Wat kunnen we hieruit besluiten? België moet nog heel wat inspanningen leveren wat de democratisering van het onderwijs betreft. Dat fungeert vandaag de dag niet langer in voldoende mate als sociale hefboom. De thuistaal en de sociaal-economische positie van de ouders (beroep en scholingsgraad) kunnen maar een deel van de verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen verklaren. Nog andere factoren spelen daar een rol in. Er bestaat met andere woorden duidelijk een problematiek die specifiek is voor allochtone leerlingen.

Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap

Summary

Based on the PISA research results (OECD), what can be learnt from the performance of Belgian French- and Flemish-speaking pupils, of immigrant families? At the request of the King Baudouin Foundation, Andrea Réa, Professor at the Institute of Sociology at the ULB (Université Libre de Bruxelles), and Director of the Study Group on Ethnicity, Racism, Migration and Exclusion (GERME) and Dirk Jacobs, lecturer at the ULB Institute of Sociology, isolated the socio-economic factor from the PISA results in order to evaluate the influence of socio-economic and other factors in the school results of foreign-born children.

When one examines average scores for the two communities, one observes important differences between autochthons and immigrant children. Differences are also observed between second-generation pupils and newly arrived pupils.

In the French Community, similar trends to those found in other countries are observed: the second generation does better than the newcomers. If one looks at data within the newcomers, which the OECD has not done, it can be seen that children who arrived before the age of six (and who have thus only been schooled in the Belgian school system) have better results than children who arrived in Belgium when they were older.

In the Flemish Community, a strange phenomenon is observed: the second generation has a lower score than the newcomers. After further analysis, one notes the influence of pupils who have come from the Netherlands who inflated the results of the group of “newly arrived immigrants”.

When the different groups are examined in function of the levels of ability in maths, the findings are even more revealing. Level 2 is considered to be the minimum level of competence in maths in order to be able to function appropriately in working life. In the French Community, 17% of autochthon pupils are below this level, 36% of second-generation immigrant pupils and 50% of newcomers. In the Flemish Community, these figures are respectively 7% for the autochthons, 42% for second-generation pupils and 29% for newcomers. All of these students are at risk of not mastering mathematics by the end of their school career and of suffering the consequences of in their working lives.

A number of remarks can be made on the basis of multivariate analyses that looked at the differences between autochthons and pupils from immigrant families and cross-analysing the averages with various socio-demographic variables:

- > There are no significant differences between boys and girls from immigrant families;
- > It was noted that pupils who also spoke at home the language of the test had better results than those who spoke a different language at home. It was also observed that, even where pupils from immigrant families spoke the same language as the autochthons at home, their results were still lower than those of the autochthons;
- > With regard to the different types of schooling, pupils in vocational or technical education had significantly lower scores than those in general education. The differences between autochthons and pupils from immigrant families nevertheless persist across all types of education;
- > The socio-economic position of the family also has a clear influence: in both communities of Belgium, the more one is from a higher socio-economic level, the better the maths results obtained. Intelligence obviously being distributed similarly across all strata of society (poor children not being any less intelligent than rich ones), these figures show once more that our society and our system of education are still confronted with the challenge of the democratisation of education. Is this the most decisive factor? Based on the parents' profession, one can distinguish three elements. Firstly, the children of employees, whatever their origin, have higher scores in maths than children of manual workers. Secondly, within the same socio-professional group, the differences remain between autochthons and newcomers. Thirdly, in Flanders, the difference between autochthons and second-generation pupils persists in every socio-professional group, whilst in the French-speaking part of Belgium the difference remains in the highest and lowest groups, but is no longer significant in the intermediate groups.

What conclusions may be drawn? Belgium still has to make a considerable effort with regard to the democratisation of its education, which does not currently favour social mobility. The language spoken at home and the socio-economic group of the parents (profession and educational level) can only partially explain the differences between autochthons and pupils from immigrant families. There are thus other factors at play and there is a specific problem with regard to pupils from immigrant families.

Koning Boudewijnstichting

Samen werken aan een betere samenleving

www.kbs-frb.be

De Koning Boudewijnstichting steunt projecten en burgers die zich engageren voor een betere samenleving. We willen op een duurzame manier bijdragen tot meer rechtvaardigheid, democratie en respect voor diversiteit.

De Koning Boudewijnstichting is onafhankelijk en pluralistisch. We werken vanuit Brussel en zijn actief op Belgisch, Europees en internationaal niveau. In België heeft de Stichting zowel lokale, regionale als federale projecten lopen. De Koning Boudewijnstichting werd opgericht in 1976 toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

Om onze doelstelling te realiseren, combineren we verschillende werkmethodes. We steunen projecten van derden, we ontwikkelen eigen projecten, we organiseren workshops en rondetafels met experts en burgers, we zetten denkgroepen op rond actuele en toekomstige thema's, we brengen mensen met heel verschillende visies rond de tafel, we verspreiden de resultaten via (gratis) publicaties,... De Koning Boudewijnstichting werkt samen met overheden, verenigingen, ngo's, onderzoekscentra, bedrijven en andere stichtingen. We hebben een strategisch samenwerkingsverband met het European Policy Centre, een denktank in Brussel.

Onze activiteiten zijn gebundeld rond deze thema's:

Migratie & multiculturele samenleving – integratie en multicultureel samenleven bevorderen in België en Europa

Armoede & sociale rechtvaardigheid – nieuwe vormen van sociaal onrecht en armoede opsporen; projecten steunen die de solidariteit tussen de generaties versterken

Burgersamenleving & maatschappelijk engagement – maatschappelijk engagement stimuleren; bij jongeren democratische waarden promoten; buurt- en wijkprojecten ondersteunen

Gezondheid – een gezonde levenswijze bevorderen; bijdragen tot een toegankelijke en maatschappelijk aanvaarde gezondheidszorg

Filantropie – bijdragen tot een efficiënte uitbouw van filantropie in België en Europa

De Balkan – de rechten beschermen van minderheden en van slachtoffers van mensenhandel; een visasysteem opzetten voor studenten

Centraal-Afrika – projecten steunen rond aidspreventie en de begeleiding van aidspatiënten

De Raad van Beheer van de Koning Boudewijnstichting tekent de krachtlijnen van het beleid uit. Een zestigtal medewerkers -mannen en vrouwen, autochtonen en allochtonen, Vlamingen, Walen, Brusselaars- zorgt voor de realisatie.

Jaarlijks besteedt de Stichting zo'n 40 miljoen euro. Naast ons eigen kapitaal en de belangrijke dotatie van de Nationale Loterij zijn er ook de Fondsen van personen, verenigingen en bedrijven. De Koning Boudewijnstichting ontvangt ook giften en legaten.

Meer info over onze projecten en publicaties vindt u op www.kbs-frb.be.

Een e-news houdt u op de hoogte. Met vragen kan u terecht op info@kbs-frb.be of 070-233 728

Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, B-1000 Brussel

Tel. +32-2-511 18 40, fax +32-2-511 52 21

Giften op onze rekening 000-0000004-04 zijn fiscaal aftrekbaar vanaf 30 euro.



